



EXPLORANDO COLABORATIVAMENTE
ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD

EL APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE PROFESORES
DURANTE EL PERÍODO 2009-2018

GRUPO CONSOLIDADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 27 EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA



Universidad
de La Laguna

(COORDS.) FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, VICENTE NAVARRO ADELANTADO Y ROBERTO SOUTO SUÁTEZ

EXPLORANDO COLABORATIVAMENTE ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD

EL APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE PROFESORES
DURANTE EL PERÍODO 2009-2018

GRUPO CONSOLIDADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 27
EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

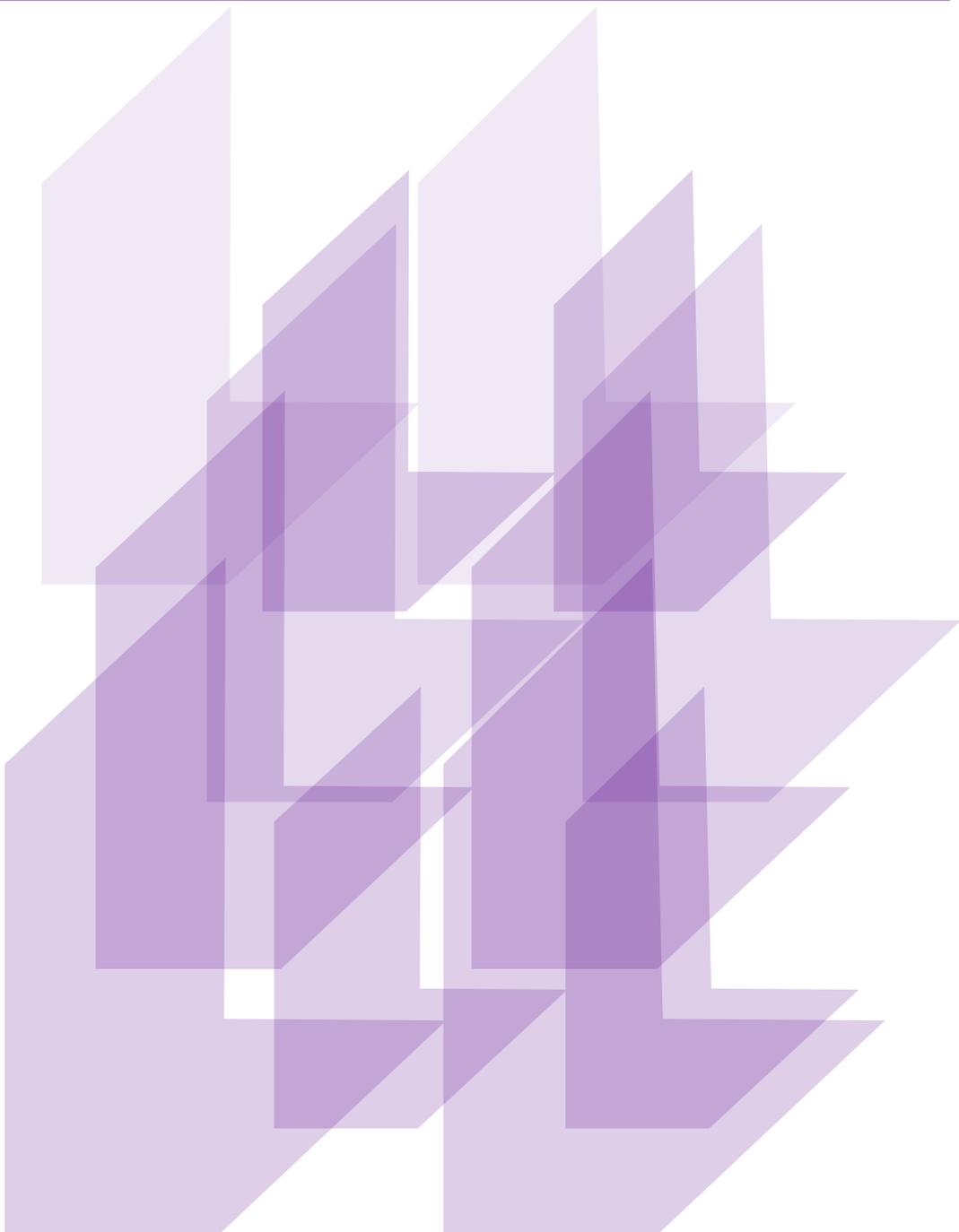


ISBN 978-84-09-27407-9

<https://doi.org/10.25145/b.EvaFormat.2021>

(Coords.) Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Vicente NAVARRO ADELANTADO Y Roberto SOUTO SUÁREZ

Varios de los capítulos recogidos en este libro corresponden a trabajos presentados en distintas Jornadas y Congresos de Educación Superior y que aparecen recogidos en las publicaciones derivadas de ellos.



Queremos mostrar nuestro más sincero agradecimiento a Elena Alegret Ramos por su valiosa contribución a la elaboración de esta publicación.

PRÓLOGO

ELENA CANO GARCÍA..... página 005

INTRODUCCIÓN. La evaluación formativa, una declaración de voluntades para el aprendizaje y un reto para la mejora docente.

VICENTE NAVARRO ADELANTADO, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ..... página 009

PARTE I: LAS VÍAS DE OPCIONALIDAD EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

CAPÍTULO 1. Estado de las vías de opcionalidad de la evaluación en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la enseñanza universitaria.

FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, VICENTE NAVARRO ADELANTADO, PATRICIA PINTOR DÍAZ..... página 027

PARTE II: DESARROLLO Y MEJORA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

CAPÍTULO 2. Percepción del alumnado de las dimensiones «proceso», «aprendizaje» y «compromiso» en el marco de los sistemas de evaluación formativa.

FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, VICENTE NAVARRO ADELANTADO, PATRICIA PINTOR DÍAZ, ROBERTO SOUTO SUÁREZ página 051

CAPÍTULO 3. La voz del alumnado en la mejora del sistema de evaluación formativa.

VICENTE NAVARRO ADELANTADO, ROBERTO SOUTO SUÁREZ, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, VÍCTOR HERNÁNDEZ RIVERO, ABRAHAM GARCÍA FARIÑA..... página 065

CAPÍTULO 4. Evaluación formativa ¿es viable?

ROBERTO SOUTO SUÁREZ..... página 093

PARTE III: LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DEL DISEÑO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS TAREAS DESDE EL ENFOQUE COMPETENCIAL

CAPÍTULO 5. Experiencias de evaluación desde un enfoque competencial y formativo en la educación superior: la percepción de los estudiantes ante la adquisición de las competencias.

VICENTE NAVARRO ADELANTADO, PATRICIA PINTOR DÍAZ, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, ROBERTO SOUTO SUÁREZ, VÍCTOR HERNÁNDEZ RIVERO, JUAN JOSÉ SOSA ALONSO, CARMELA QUIRCE GONZÁLEZ, CARMEN HERNÁNDEZ-ABAD GONZÁLEZ, JORGE MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA, JUDITH HERNÁNDEZ SÁNCHEZ..... página 117

CAPÍTULO 6. ¿Estamos realizando «buenas prácticas» en la evaluación de competencias en la enseñanza universitaria?

VICENTE NAVARRO ADELANTADO, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, ROBERTO SOUTO SUÁREZ, PATRICIA PINTOR DÍAZ, CARMELA QUIRCE GONZÁLEZ, VÍCTOR HERNÁNDEZ RIVERO..... página 133

CAPÍTULO 7. ¿Compartimos estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias transversales?

VÍCTOR HERNÁNDEZ RIVERO, PABLO SANTANA BONILLA, PATRICIA PINTOR DÍAZ..... página 147

PARTE IV: FEEDBACK FORMATIVO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

CAPÍTULO 8. Cómo implicar al alumnado en la evaluación formativa. El valor del feedback.

*PABLO JOEL SANTANA-BONILLA, FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, PATRICIA PINTOR
DÍAZ, VÍCTOR M. HERNÁNDEZ RIVERO.....* página 159

CAPÍTULO 9. La participación del alumnado en el uso de feedback formativo para la mejora de su aprendizaje.

*FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, JUAN JOSÉ SOSA ALONSO, PABLO JOEL SANTANA
BONILLA, VÍCTOR MANUEL HERNÁNDEZ RIVERO.....* página 173

CAPÍTULO 10. Fomentando la participación del alumnado en la provisión de feedback formativo para mejorar la autorregulación de su aprendizaje (PIE 17-18).

JUAN JOSÉ SOSA ALONSO, M.^a ÁNGELES CRUZ MARRERO, ANA ISABEL GONZÁLEZ..... página 195

PRÓLOGO

El 19 de junio de 1999 los ministros de educación de 29 Estados Europeos suscribieron la Declaración de Bolonia, sentando las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), orientado hacia el incremento del empleo en la Unión Europea y la atracción de estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Entre sus seis objetivos se hallaba el establecimiento de un sistema de créditos, los ECTS. El hecho de pensar los créditos en términos de carga de trabajo para el estudiante llevó aparejada una reflexión sobre el trabajo autónomo del estudiante, las metodologías docentes y, en consecuencia, sobre los procesos de evaluación.

Recientemente, se han cumplido veinte años de la Declaración de Bolonia. Es, sin duda, un buen momento para reflexionar acerca de los avances y de los retos pendientes respecto a las propuestas que dicha declaración impulsó, especialmente respecto a los procesos de evaluación. Por ello es interesante, más que tener una «fotografía» o imagen fija de la situación actual, tener un «vídeo» con la secuencia del desarrollo de los cambios en los procesos de evaluación. Y eso es justo lo que ofrece el libro que tenemos entre manos. «Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad» muestra, con honestidad y realismo, los procesos desarrollados por el Grupo consolidado de innovación educativa 27 en evaluación formativa y compartida de la Universidad de La Laguna a lo largo de los últimos años, explicando los avances que se han ido sucediendo en el tiempo. En el libro se muestra la evolución del equipo, paralela a la evolución de la conceptualización de la evaluación formativa y el feedback. Pero ¿por qué ahora este libro?

Hace más de cincuenta años, concretamente en 1967, que Michel Scriven se refirió a las finalidades diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación y acuñó la expresión de evaluación formativa. Por lo tanto, se trata de un término de amplio recorrido. En nuestro país se fue incorporando a los textos científicos e incluso a la legislación. Así, por ejemplo, el artículo 7.2 de la LOGSE ya introduce el carácter formativo de la evaluación en la etapa de educación infantil y la LOMCE lo generaliza para la educación primaria e incluso secundaria (artículo 28.1). Además, en estos años prolifera la literatura relativa a la evaluación y feedback. Especialmente destacable es el meta-análisis de John Hattie, quien ya había hablado del poder del feedback en su obra clásica con Helen Timperley (2007). En 2009 Hattie publica «Visible Learning», obra en la que sitúa al feedback entre los elementos que más relación guardan con el rendimiento académico. Todo ello significa que, al menos a nivel de discurso, la evaluación formativa no es nada nuevo. Pero la propia literatura ha evidenciado la tensión que hay entre los discursos y las prácticas e incluso entre las creencias sobre evaluación que tiene el profesorado y sus propias estrategias de evaluación en el aula. Y ahí radica el valor del documento que nos ofrecen Francisco Jiménez, Vicente Navarro y Roberto Souto, en rellenar esas brechas entre teoría y práctica con un discurso realista, coherente, nacido de la reflexión sobre la práctica.

Es justamente la reflexión sobre la práctica lo que les permite situar la evaluación en el marco de un modelo didáctico y aportar experiencias huyendo de estereotipos o propuestas idealizadas, poco viables. Al contrario, superan una visión idílica e irreal y narran sus experiencias con sus luces y sus sombras. Por otra parte, asumen la existencia de resistencias del profesorado (y, en ese sentido abogan por la necesidad de colaborar formando equipos docentes) y reclaman el compromiso de la institución para que se instauren las políticas, la formación del profesorado y las condiciones de trabajo que posibiliten procesos de feedback viables, a tenor de que son indicadores claros de la calidad docente.

En sus trabajos, el equipo da buena cuenta de que en estos 20 años la evolución de la evaluación ha sido grande, no solo respecto a su concepción sino también respecto al tipo de estrategias y prácticas que se han venido desarrollando. Mayor evolución ha sufrido, si cabe, el feedback. En un principio se trataba de una práctica unidireccional, genérica, de tipo correctivo, protagonizada por el profesorado, quien, como experto en un campo de conocimiento, indicaba lo que se ha hecho bien y mal y, con suerte, lo que había que hacer para cerrar la brecha entre el desempeño exhibido y el desempeño ideal. Sin embargo, en la actualidad, y gracias especialmente a la obra de David Boud (Boud y Molloy, 2015), David Carless (Carless & Boud, 2018) y David Nicol (Nicol, Thomson & Breslin, 2014), el feedback está protagonizado por el estudiante, quien tiene un papel activo imprescindible.

El impacto del feedback no tiene que ver únicamente con quién y cómo se da la información sobre qué se ha hecho bien o no, sino que depende sobre todo de qué hace el estudiante con la información que recibe para mejorar. Y, además, concretamente, de qué va a hacer no solo para optimizar su tarea sino para orquestar posteriores procesos de aprendizaje más eficientes. Es decir, aunque la calidad del feedback que se provee sigue siendo importante, lo más relevante es el tipo de decisión que toma y pone en práctica el aprendiz con la información que recibe de diferentes fuentes o en soportes diversos (especialmente el tecnológico, como indican Munshi & Deneen, 2018).

Todas las estrategias de apropiación de criterios (Stobart, 2010), de evaluación entre iguales con el apoyo de *promts*, *exemplars*, rúbricas, etc. así como los procesos de autorreflexión sobre las tareas, permiten desarrollar el juicio evaluativo y aumentar la capacidad de autorregulación del aprendizaje. Estos cambios son analizados e incorporados por el grupo de innovación, que inicia su andadura en 2001 con dos proyectos del Gobierno de Canarias y sigue trabajando en el tema hasta nuestros días, haciéndose eco en sus trabajos de estos avances.

Sus trabajos son, además, compartidos y difundidos en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida, a la que pertenece. De hecho, los principios de la red son defendidos ya en la introducción como dos ejes de identidad: formativa y compartida. El hecho de anteponer el propósito formativo los lleva a desgranar experiencias donde se muestra la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje (Sanmartí, 2010). Asimismo, el apostar por

una evaluación compartida, los lleva a situarla en el marco de los procesos de autorregulación y co-regulación en la línea de Panadero & Järvelaa (2015).

En conjunto, el libro recoge que es necesario planificar de forma sistemática, con la pretensión explícita de desarrollar el juicio evaluativo (Boud, Ajjawi, Dawson & Tai, 2018; Tai, Ajjawi, Boud, Dawson & Panadero, 2017), experiencias de evaluación entre iguales y de autoevaluación. Dichas experiencias han ido siendo ajustadas a partir de la obra ya clásica de Topping (1998) y sus constelaciones hasta las más actuales propuestas (Huisman, Saab, Van Driel & van den Broek, 2018; Strijbos, Narciss & Dünnebiel, 2010). . Ha sido en estos últimos años cuando ha habido mayor profusión de investigaciones e innovaciones desde esta perspectiva que sitúa al estudiante como protagonista del feedback. De ahí la relevancia de este libro en este momento. Esta propuesta actual en torno al desarrollo de experiencias participadas, compartidas, de evaluación que permitan desarrollar el juicio evaluativo como competencia clave para seguir aprendiendo a lo largo de la vida es una contribución sustantiva de la obra que nos ofrecen los colegas de La Laguna.

Así pues, la pertinencia y oportunidad de este libro son indudables. Se trata de un trabajo valioso para toda la comunidad académica y para todos los campos de conocimiento. Se sitúa la evaluación en el marco de los diseños curriculares basados en competencias; se señalan las características diferenciales de la evaluación en este contexto (procesos largos, grado de desarrollo o progresión en la adquisición de la competencia, evaluación auténtica, etc.); se enmarca en un entorno, además, de educación de masas y con población progresivamente heterogénea; se diferencia la evaluación formativa de la evaluación continua; etc. De hecho, la introducción al libro ya es un posicionamiento muy claro. Señalan seis rasgos de una evaluación de calidad a los que se acogen y que perfilan no solo el tipo de evaluación en la que creen sino el modelo didáctico, dialógico (Ajjawi & Boud, 2018), donde la evaluación pauta, con surcos, los procesos de aprendizaje. Esa idea de la evaluación alineada, incrustada en la propuesta docente es también una idea recurrente en el libro y acerca de la que cualquier docente podría reflexionar.

No quisiera acabar el prólogo sin detenerme en el subtítulo del libro: «El aprendizaje de un grupo de profesores durante el periodo 2009-2018». Es toda una declaración de principios. Indica claramente que el libro no solo constituye una aportación interesante para el campo de la evaluación formativa y del feedback en educación superior, sino que, además, tiene el valor de mostrar un proceso de aprendizaje colectivo, transferible a otros equipos y entornos. Un proceso de crecimiento de un equipo impulsor de la innovación docente cuyo trabajo se caracteriza por la responsabilidad y la coherencia. Por ello vuelcan sus aprendizajes y saberes en esta obra coral al servicio de toda la comunidad universitaria, con la que se muestran profundamente comprometidos.

Elena Cano

Universitat de Barcelona

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJJAWI, R. & BOUD, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14, <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>.
- BOUD, D., AJJAWI, R., DAWSON, P. & TAI, J. (Eds.) (2018). *Developing Evaluative Judgment in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. New York: Routledge.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- CARLESS, D. & BOUD, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.
- HUISMAN, B., SAAB, N., VAN DRIEL, J. & VAN DEN BROEK, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation on Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>.
- MUNSHI, C. & DENEEN, C. (2018). Technology-enhanced Feedback. In A. Lipnevich & J. Smith, *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 335-356). Cambridge: Cambridge University Press.
- NICOL, D., THOMSON, A. & BRESLIN, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- PANADERO, E. & JÄRVELÄ, S. (2015). Socially shared regulation of learning. A review. *Educational Psychologist*, 20, 190-203.
- SANMARTÍ, N. (2010). *L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat*. Barcelona: Departament d'Educació. Xarxa de Cb.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- STRUBOS, J., NARCISS, S. & DÜNNEBIER, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.
- TAI, J., AJJAWI, R., BOUD, D., DAWSON, P. & PANADERO, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>.
- TOPPING, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

INTRODUCCIÓN

LA EVALUACIÓN FORMATIVA, UNA DECLARACIÓN DE VOLUNTADES PARA EL APRENDIZAJE Y UN RETO PARA LA MEJORA DOCENTE

Vicente NAVARRO ADELANTADO Y Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ

La enseñanza superior ha venido muy marcada por el contexto en la que se desenvuelve porque éste guarda el verdadero sentido de la evaluación. El enfoque de enseñanza por competencias no altera un planteamiento que ponga en práctica la evaluación formativa, pero sí que lo acaba de conformar en un escenario docente. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha centrado el foco en la autorregulación del aprendizaje y en la adaptación a contextos profesionales auténticos, y es en este juego de condiciones en los que ha de adecuarse una evaluación coherente. Si bien es cierto que la evaluación formativa tiene ventajas poderosas para el aprendizaje y parece ser pedagógicamente deseable, es en el contexto donde adquiere su legitimidad final. Hace tiempo el reto de la evaluación fue cómo evaluar el contenido, ahora el empeño es cómo hacer que la evaluación se ponga al servicio del aprendizaje y el desarrollo de competencias.

La evaluación comprometida con el aprendizaje, realizada en un contexto educativo que considera el desarrollo de competencias como finalidad, ha de permitir reconocer el grado de competencia que posee cada persona en un determinado momento, así como discriminar su evolución, y someter a valoración las producciones de aprendizaje desarrolladas en procesos suficientemente largos.

En la línea del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), las universidades han tratado de reflejar en sus reglamentos los indicadores de calidad de la evaluación, sin embargo precisa de una observación experta valorar si estas normativas discriminan lo suficiente los aspectos sustanciales de la evaluación formativa frente a la evaluación solamente continua, que es, en la mayoría de los casos, la que han hecho explícita. No se trata de seguir un pensamiento único en evaluación, sino valorar qué sistema de evaluación nutre más al aprendizaje. Sustraer a la evaluación de su función orientadora para la mejora del aprendizaje la sitúa en una evaluación del aprendizaje, y nos introduce como docentes en un dilema de carácter ético respecto a cuál es el compromiso de nuestro sistema de evaluación con el aprendizaje del alumnado.

Hay itinerarios que dificultan la evaluación formativa, como sucede con la masividad. El camino de la masividad en la enseñanza superior es asumir una ruta llena de curvas de difícil trazado para el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que el profesorado con las ideas claras acerca de la

evaluación formativa sepa cómo acometerlas, si bien es cierto que siempre con algo de esfuerzo. Es responsabilidad de las universidades disponer de mejores rutas de aprendizaje para sus estudiantes y proporcionarles sistemas de evaluación en consonancia con ese compromiso. Esto es lo que ofrece la evaluación formativa, ni más ni menos, sin idealizarla, llevándola a la realidad del aula y adaptándola a las posibilidades docentes. Sin embargo, cuando una universidad no apuesta en sus reglamentos de evaluación por una evaluación formativa, traslada a la voluntad del profesorado la decisión de incorporarla en su quehacer docente. En estas circunstancias, no resulta fácil un compromiso común del profesorado con el empleo de sistemas de evaluación formativa, debido a la complejidad que estos encierran. Para hacer menos costosa la introducción del profesorado en los sistemas de evaluación formativa, sería necesario discriminar los rasgos nucleares que acreditan una evaluación formativa de los rasgos que la pueden complementar y dotar de mayor eficacia y eficiencia, más propios de los de un profesorado experimentado en este tipo de evaluación.

Entre los primeros rasgos, Souto (2017) cita como nucleares: el feedback formativo durante todo el proceso, que el profesorado se implique por formarse en estos sistemas, y que se dé un verdadero compromiso por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, entre los segundos rasgos, menciona como complementarios: la dimensión democrática y participativa, el seguimiento individual del alumnado, el uso no equivalente de la evaluación y la calificación, y no hacer de los exámenes las únicas actividades de evaluación. Estos últimos aspectos que siendo sin duda importantes, no deben determinar si la evaluación es formativa o no.

Capllonch et al. (2009) resumen en 13 cuestiones-clave los problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. Digamos que tras un hipotético profesor o profesora no practicante de la evaluación formativa, se encierra una serie de reticencias derivadas de los miedos epistemológicos, la revisión de los criterios de evaluación de la asignatura, dar criterio a la justicia y ética de la calificación, dar viabilidad a la carga de horas de trabajo que pudiera representar un modelo más complejo, conseguir reequilibrio en la emisión de feedback con relación al número de estudiantes por grupo, encontrar cómo activar procedimientos de evaluación de la docencia útiles durante el proceso, y de asumir la descentralización de la asignatura como único foco de evaluación de competencias.

En el contexto universitario español diversos grupos de investigación consolidados se han preocupado de encontrar soluciones derivadas de la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa, entre ellos cabe destacar la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida creada en 2005 (López Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro y Webb, 2011), y «Evalfor» (Evaluación en contextos educativos) conformada en 1997 (Ibarra y Rodríguez, 2014; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015), que junto a otros docentes (Cano, 2005, 2008, 2011, 2014, 2015, 2015; Fernández March, 2010), han venido aportando valiosas alternativas. Cuestiones

esenciales, como la búsqueda de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el feedback formativo, el diseño de las actividades de evaluación, la mediación de las TIC, y las cargas de trabajo, han sido abordadas en este proceso de indagación. El resultado de esa experiencia docente e investigadora ha servido para modelar la evaluación formativa.

EL VALOR DIDÁCTICO Y LA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El carácter formativo de una evaluación que se ha de poner en práctica es un condicionante sobre el que el profesorado muestra adhesiones o resistencias. En la forma de situar la evaluación formativa juega un papel destacable el valor que se desprende de la concepción de este tipo de evaluación y de su potencial didáctico.

Al evaluar, un profesor/a desvela un elemento didáctico situado a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y con esto describe una anatomía docente desde el diseño a la práctica. La evaluación perfila los surcos didácticos que marca el docente cuando diseña el aprendizaje. Pero, ¿qué representan los surcos cuando hablamos de didáctica? Es lo que ahonda, lo que incide para imprimir carácter a la evaluación, lo que profundiza en su valor y lo que hace emerger algo nuevo. Dar valor didáctico a un planteamiento de evaluación aporta al que aprende una utilidad añadida, porque evaluar es emitir juicios, con intención de mejorar, a partir de alguna referencia (criterio) que se comparte y dialoga entre las personas que participan en una actividad de aprendizaje. De este modo emergen dos palabras fuertes en la evaluación: *formativa* (intención y recorrido de mejora con identificación sobre qué) y *compartida* (criterios dialogados y desarrollo de procesos de la evaluación en común). Puede ser conveniente aclarar, respecto a este último término, que lo compartido constituye un rasgo de eficiencia en la evaluación formativa que no afectaría a lo nuclear (Souto, 2017); es decir, se puede aplicar una evaluación formativa sin que esté presente esa dimensión compartida.

Pensemos en qué significa aprender y, lo que es más trascendente, quién aprende. La primera pregunta parece clara y sencilla de responder, porque es evidente que alcanzar una adquisición, más o menos permanente, siempre ha de estar mediada o ayudada por una previsión planificada; la segunda pregunta aparenta ser una verdad notoria: por mucho que haga un profesor, no podrá suplantar al alumnado en su proceso de aprendizaje, porque es el estudiante el que procesa su aprendizaje.

Evaluar obtiene poco recorrido pedagógico cuando no se reflexiona acerca de las dos preguntas anteriores. Si unimos ambas mediante una estrategia didáctica, encontramos un modelo a disposición del que aprende, más descentrado del profesor, donde el alumnado comparte la evaluación e interacciona como agente de la evaluación. El aprendizaje no es un

fenómeno aislado, circunscrito al estudiante, porque, si bien el sujeto del aprendizaje es el alumnado, el objeto del aprendizaje es lo que se aprende, y el mediador del aprendizaje es el docente. Por consiguiente, no estamos ante un sujeto separado de la interacción didáctica, sino participativo.

Para completar más aún el concepto de evaluación formativa y captar su alcance, es imprescindible y una buena reflexión didáctica detenerse en la relación coherente entre aprendizaje y metodología. Toda forma de evaluación se vincula a un estilo de aprendizaje del alumnado y a un proceder metodológico del profesor y, por consiguiente, a una coherencia conectiva entre evaluación y aprendizaje. Cuando una evaluación es formativa, dispone de manera transparente para el que aprende cuáles son los aspectos que orientan el aprendizaje, es decir los referentes para juzgar los aprendizajes que los estudiantes conocen y comparten con el docente, unas referencias informadas que describen el espacio de aprendizaje por el que discurrirá un itinerario para cada persona involucrada. Es un proceso inútil para la acción docente no aprovechar la información compartida con el alumnado y desplegada en un diseño de una actividad de evaluación. Esto desprende, en consecuencia, mucho sentido común didáctico y conforma una conexión metodológica positiva entre el enfoque formativo de la evaluación y el aprendizaje. Metodológicamente, una parte importante de ese aprendizaje adquiere matices de colaboración y de procesos grupales, porque la evaluación tiene mayor alcance formativo cuando el aprendizaje favorece la autorregulación y la interacción en mutua correspondencia. La evaluación formativa adquiere mayor potencial y envergadura cuando toma un rumbo socializador del aprendizaje respecto a los demás, es decir, una acción docente que le da un carácter compartido a la evaluación.

Hemos visto cómo han tomado cuerpo argumental dos palabras fuertes para la evaluación: formativa, y compartida. Eso es lo que ofrece este tipo de evaluación, dando acceso a aspectos propicios para la mejora en la calidad docente. La evaluación formativa y compartida no es, pues, una creencia pedagógica sino un sistema objetivo de empleo de la evaluación con abundantes ventajas docentes. En cuanto al carácter compartido de la evaluación y desde el punto de vista de los demás, cada agente (docente, estudiante, personas organizadas en interacción) ejerce un rol que incide en el aprendizaje de los otros, tratándose de que sea potenciador de la evaluación formativa. Además, estos roles (docente, alumno/a, desempeño respecto a los demás) no son del todo oportunamente intercambiables, porque hay responsabilidades que no resultan del todo eficaces al ser planteadas recíprocamente. La responsabilidad de la evaluación ofrece muchas ventajas cuando es compartida entre el profesorado y los estudiantes, pero el desenlace de participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje está contrabalanceado por efecto de la diferencia en las obligaciones éticas de los agentes ante la evaluación. Es decir, el nivel de experto y de responsabilidad con la función académica no es equivalente, aunque se pueda descentrar en algún momen-

to por parte del profesor/a ante la evaluación de una tarea de aprendizaje para los estudiantes. Por ejemplo, si atendemos a la autoevaluación o a la evaluación entre iguales, caben ser planteadas con diversas estrategias, más o menos autónomas a favor del alumnado. Para ello, se pueden considerar alternativas en la participación de los estudiantes en el diseño de la actividad de aprendizaje y de evaluación, en el diseño y aplicación de los instrumentos de referencia para constatar de forma autónoma el momento de aprendizaje, así como en la aportación de feedback formativo entre iguales. De este modo se consigue orientar el modelo de evaluación para que adquiera carácter formativo y compartido, y ser favorecedor de un aprendizaje autónomo y estratégico (Boud & Associates, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2014).

Entonces, no es posible comprender la evaluación formativa sin elementos didácticos como la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje, como tampoco lo es sin respetar el carácter ético de la evaluación y sus consecuencias metodológicas. Si echamos un vistazo rápido al modelo tradicional de evaluación (heteroevaluación), se aprecia de inmediato que carece de estas premisas didácticas y pedagógicas. Por eso es menos compleja la evaluación tradicional que la evaluación formativa y compartida, ya que la primera simplifica el proceso de aprendizaje, careciendo de un feedback formativo estable y planificado, que tome como referencia la evaluación y sus criterios. También tiene que ver con el proceso de enseñanza porque no se implica el docente con el alumnado al compartir la evaluación. Es cierto cuando se achaca una mayor complejidad a la evaluación formativa, pero, como contrapartida, es de mayor interés y rentabilidad para el aprendizaje del alumnado. La evaluación tradicional produce resultados de evaluación que son opacos para que los estudiantes los puedan situar en su proceso de aprendizaje y no son útiles para su autorregulación, ya que tiene presencia al final de ese proceso. Esto es algo sabido por el profesorado aunque el enfoque formativo de la evaluación, en muchos casos y a pesar de ello, no es trasladado a la práctica docente. Hay una cuestión inquietante, y es que en la educación superior, donde tanto se valora la investigación y la innovación, no existan registros en las dos últimas décadas, que aboguen y amparen un modelo de evaluación tradicional o que aporten resultados que lo avalen. ¿Qué es lo que ocurre? La respuesta es sencilla para el profesorado con la suficiente formación pedagógica y didáctica: existe una oposición, resistencia y, otras veces, desconfianza hacia una evaluación que conduce al cambio metodológico y miedo a una mayor carga de trabajo que traiga consigo el engranaje del feedback formativo para el aprendizaje. Quizá, esta haya sido la causa del bajo compromiso de los reglamentos de evaluación de las universidades españolas, que han preferido eludir el profundizar en el sentido de una buena evaluación para refugiarse en una escueta y tibia referencia a la evaluación continua.

Para acercarnos a comprender más la evaluación formativa y compartida es procedente destacar sus rasgos. Desde hace un tiempo, tuvimos ocasión de abordarlos (Navarro y Jiménez, 2012) y siempre nos

han servido para explicar a otros profesores cómo se concreta la arquitectura de la evaluación optimizada en razón del valor formativo. Así pues, proponemos el análisis de la evaluación formativa a partir de los seis rasgos nucleares siguientes:

- 1 Integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el sistema de evaluación.
- 2 Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación.
- 3 Uso de instrumentos de evaluación de forma continua y compartida durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- 4 Presencia de un flujo bidireccional reiterado de comunicación profesorado-alumnado respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación, sujeto a planificación.
- 5 Criterios de evaluación que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que ha de movilizar de manera integrada el alumnado en un enfoque competencial, sirviendo de referencia para el diseño de tareas ricas que demanden este tipo de respuestas integradas.
- 6 Las actividades de evaluación alineadas con otros elementos del diseño de enseñanza (criterios de evaluación y de calificación, resultados de aprendizaje, competencias y actividades de enseñanza y aprendizaje).

Si nos detenemos en estos seis rasgos, vemos que proceden de diferentes interacciones del sistema de evaluación. Los rasgos 1, 3, 4, 5 y 6 corresponden al diseño de enseñanza, siendo el rasgo 1 y el 6 de un nivel contextual (sistema de enseñanza institucional, coordinación de título o curso, guía docente de la asignatura), el rasgo 5 es un nexo entre el nivel contextual y el nivel de diseño de tareas de aula, y los rasgos 3 y 4 pertenecen al diseño del aprendizaje respecto a la tarea; por su parte el rasgo 2 reserva un espacio de protagonismo participativo del alumnado en la evaluación. El rasgo 5 reviste de coherencia las producciones de aprendizaje del alumnado respecto a un enfoque competencial al demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en las actividades de evaluación (Fernández, 2010). Respecto al rasgo 3, estamos persuadidos de que el instrumento es vehiculizador del feedback, de su retención para el seguimiento de la actividad de aprendizaje, y garante criterial del uso compartido. Todo esto queda en el aire sin el instrumento de evaluación, pues en un instrumento quedan reflejadas las referencias de calidad de una actividad de aprendizaje, que son a su vez referencias de contenido para el feedback, y activan la captación del momento personal de aprendizaje adquirido y el de los demás. Es evidente que el instrumento tiene un alcance didáctico muy poderoso. En cuanto al rasgo 4, la previsión y planificación del feedback formativo son claves para la evaluación formativa y el carácter del aprendizaje conviene aparejarlo a una evaluación de calidad (Cano, 2016), por eso la relevancia y potencia del aprendizaje es de interés, de ahí que el feedback haya de centrarse en lo sustantivo de lo que se aprende (principios, procedimientos,...). Cuando el feedback se

planifica con la estrategia de captar un trasfondo lógico (regla, principio) de la construcción significativa de un contenido, facilita el aprendizaje al mostrarse el nuevo contenido de manera más completa (estructura, elementos, interacciones, diferencia, nuevas relaciones, y proyección o transferencia a otros conceptos y contextos). Visto así, se facilita un feedback transversal y recurrente, que busca un vínculo con el aprendizaje significativo, porque el feedback es más formativo cuando es más profundo respecto al contenido que se aprende y busque proyectar la transferencia de lo incorporado a situaciones futuras (*feedforward*) (Ion, Silva y Cano, 2013).

La evaluación formativa es más valiosa cuando atiende a lo relevante (López Pastor, 2009), pero no solamente con relación al contenido y su carácter significativo, sino también auténtico; estas tres direcciones del feedback acaban configurando un modelo de evaluación a través del cual el alumnado enjuiciará el sentido y significado de lo que aprende con un valor de utilidad.

En la estrategia de maridar el feedback y el aprendizaje significativo cobran un lugar especial las claves que facilitan un mejor aprendizaje. El feedback basado en elementos básicos y decisivos para un aprendizaje, que abra la variabilidad de relaciones de un contenido de enseñanza y ponga en marcha los aspectos decisivos para conectarlos con las ideas y/o la realidad, supone concebir el contenido como un engranaje preparatorio, no cerrado a sí mismo, sino dispuesto para ampliarse a más conocimiento o aplicación. Entonces, el *feedback* ha de entrar en esta estrategia de aprendizaje, porque está interesado en ser formativo, en formar para el aprendizaje y no solo para la evaluación. En esta línea de una coherencia en la significatividad del aprendizaje, juega un papel fundamental el aprendizaje auténtico, porque lo conecta con la realidad y con la utilidad. Se trata de un aspecto dentro de la significatividad.

Al buscar la compatibilidad entre relevancia, significación y autenticidad del aprendizaje, la evaluación formativa coexiste con una información que representa las claves internas del contenido de lo que se aprende. He aquí la fusión de dos estrategias para la evaluación formativa: la metodológica y la de evaluación. Esta doble orientación para la acción docente es la cobertura necesaria para dar espacio a los flujos de interacción entre el profesorado y el alumnado, cuando intercambian las informaciones del estado del aprendizaje.

Por tanto, la evaluación formativa se beneficia al dirigirse a aspectos clave del contenido de enseñanza, el aprendizaje significativo es su portador, y el carácter auténtico le proporciona su conexión con el contexto en el que se aplica con utilidad.

En consecuencia, hay una confluencia de requisitos didácticos para la implementación de la evaluación formativa, como una actitud del alumnado con capacidad de obrar, un soporte mediador donde se vehiculiza y se plasma un protocolo (a modo de registro) de la evaluación, un canal de información-retroinformación adecuado a los momentos del aprendi-

zaje, y unos criterios del contexto formal derivado de la guía docente de la asignatura que se concretan en diferentes ámbitos o dominios. Quizá, de todos ellos, pudiéramos pensar que el feedback es el elemento didáctico por excelencia de la evaluación formativa, pero la visión de este conjunto de rasgos nos dice que se trata de un feedback bajo unas condiciones, no de un uso unidireccional sino aquel que hace explícitas las condiciones de calidad de lo que se demanda en el aprendizaje (*feedup*), la aportación de orientaciones (independiente de las personas que las realicen) para mejorar el aprendizaje (*feedback*), y el seguimiento del uso que hace el receptor de la orientación recibido. Asimismo, resulta de gran interés que el feedback formativo aportado pudiera tener transferencia a situaciones futuras (*feed-forward*) (Cano, 2016; Hattie & Timperley, 2007; Ion, Silva y Cano, 2013).

Todos estos rasgos describen un sistema de evaluación que requiere además una planificación del aprendizaje, la cual va a necesitar procesos largos mediante tareas lo suficientemente ricas y significativas. De modo que sean los criterios de evaluación los que afloran en las tareas de aprendizaje y conformen la planificación de ellas, configurándose como verdaderas actividades de evaluación.

El enfoque que postulamos de la evaluación se involucra en la medida y condiciones de los seis rasgos identificados. Se aleja no solo de la evaluación tradicional —lo que es obvio—, sino también, y siempre en menor medida, del uso de la evaluación continua, menos comprometida con el valor formativo de la evaluación.

Recapitulando, lo que se deriva del planteamiento de la adhesión o de la resistencia hacia la evaluación formativa ha sido visto en paralelo con alguna carga ideológica; ambos posicionamientos se comportan como una falsa dicotomía pues encajan en la realidad vinculados en el sistema de evaluación entre la metodología y la evaluación. Efectivamente, la evaluación formativa hace emanar valor didáctico de la evaluación, accediendo a procesos de evaluación con mayor apertura pedagógica, dándole mayor recorrido al centrarla en la interacción didáctica entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la evaluación formativa se funda en un estilo de aprendizaje del estudiante y determinada estrategia metodológica del docente que los hacen posibles. Así, se requiere que la evaluación sea transparente y autorregulada para el que aprende, y que se comparta entre el profesorado y el alumnado al conectarse en el método, la evaluación y el aprendizaje. De esta conexión se han ido haciendo fuertes en el discurso dos palabras cruzadas, formativa y compartida, que en el sistema de evaluación potencian los roles didácticos del profesor(a) y del alumnado, tomando responsabilidades en la evaluación, y adquiriendo mayor interés y ventajas para los estudiantes. Hemos profundizado en el concepto de evaluación formativa bajo seis rasgos que dan idea de una concepción más amplia y compleja que otras formas de entender la evaluación —sin duda con carencias—, que la describen con un cuerpo compacto. El elemento del sistema de evaluación formativa que es indispensable es el

feedback bidireccional y reiterado, de modo que constituye el pilar fundamental sobre el que se edifica la evaluación formativa, porque es la puerta de cualquier interacción didáctica. Hacerlo, además, con una estrategia de aprendizaje significativo, próximo a la realidad y a la utilidad (práctica, profesional...), es su potenciador ya que aporta a la evaluación formativa viabilidad, eficacia y ocasión de ser. Sin embargo, la retroalimentación de la evaluación toma como referencia un feedback más amplio y planificado, que define tres momentos que ya vislumbran los propósitos de la evaluación: *feedup*, *feedback* y *feedforward* (Hattie & Timperley, 2007). Tres momentos para tres intenciones didácticas dirigidas a promover la autorregulación del aprendizaje del alumnado. En fin, la evaluación formativa es un modelo viable didácticamente y con oportunas ventajas; se trata de un posicionamiento dependiente del contexto institucional normativo y siempre requiere de algún grado de consenso entre profesores, de conciencia formada más allá de las asignaturas impartidas, por lo que el problema de la evaluación formativa no se reduce al diseño de enseñanza para el aula, va más allá.

Veamos, a continuación, las iniciativas llevadas a cabo por un grupo de profesores al buscar emprender distintas iniciativas bajo la evaluación formativa.

CUANDO LOS PROFESORES SE PROPONEN, COLABORATIVAMENTE, MEJORAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA (RECONSTRUCCIÓN LONGITUDINAL DE LA INTRAHISTORIA DEL GRUPO DE INNOVACIÓN: LÍNEAS DE TRABAJO DESARROLLADAS)

Nuestro primer acercamiento en profundidad sobre la evaluación formativa fue en 2001, mediante dos proyectos (Consejería de Educación del Gobierno de Canarias), que valoraban el cambio en el carácter formativo de la evaluación que aplicaban un grupo de maestros de Educación Primaria, y otro de profesorado de Educación Secundaria, ambos en la asignatura de Educación Física, durante un proceso colaborativo de reflexión y acción. Fue cuando detectamos que el profesorado tenía la creencia de que planteaban en sus clases una evaluación que atribuían como formativa, pero que no reunía estas condiciones. Una parte de esta creencia procedía de aplicar evaluación continua y considerar que, de manera paralela, esto suponía su carácter formativo. Quizá, esta autopercepción benévola del profesorado sobre su docencia sea la causante de las limitaciones formativas de los modelos de evaluación que aplicaban. En definitiva, el profesorado, falto de un concepto claro y práctico de la evaluación formativa, dificultó inicialmente la aparición de la identificación y de los consensos compartidos acerca de este tipo de evaluación.

En un primer momento de estos dos proyectos anteriores, el profesorado encontró las claves de la evaluación formativa a partir de un diagnóstico de su modelo de evaluación mediante una metaevaluación didáctica (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012). Y fue

cuando el profesorado pudo contrastar su opinión sobre elementos objetivos de su didáctica, como fueron los instrumentos activados en su evaluación referidos al proceso de aprendizaje y de enseñanza, si implicaban solamente al profesor/a, al alumnado o a ambos, los momentos de evaluación (inicial, durante el proceso, al final del proceso), el flujo de comunicación del feedback formativo, y los criterios de evaluación (aspectos cognitivos, afectivos, sociales, y motrices). Todos estos elementos didácticos dieron pie a desvelar el modelo de evaluación que se encontraba detrás de cada docente, a que estos tomaran conciencia de las limitaciones de sus sistemativas de mejora (Tabla 2).

Tabla 1. COMPARATIVA PARA EL CASO DEL PROFESOR J. L.

FICHA de META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: J. L.			Centro:				U.D. 1 (Mini-Hockey)				
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN	CRITERIOS de EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin.		C	M	AF/S
Lista de control	√			√		√					√
Prueba motriz	√					√	√			√	

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; A/F= Ámbito afectivo-social

Tabla 2. FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA. EL CASO J. L. (UNIDAD DIDÁCTICA 2)

FICHA de META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: J. L.			Centro:				U.D. 2 (Mini-Tenis)				
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN	CRITERIOS de EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin.		C	M	AF/S
Registro anecdótico		√		√		√					√
Cuestionario de opinión	-		√		√	√		Masivo Individualizado			√
Lista de control	√		√			√	√	Masivo Individualizado		√	√
Prueba teórica de relación	√		√				√		√		

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; A/F= Ámbito afectivo-social
 En el 'cuestionario de opinión' se acredita la implicación del alumnado mediante 'autoevaluación'. La 'lista de

En una segunda etapa (2004-2009), y bajo la cobertura de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (RNEFC), iniciamos un proceso que nos condujo al autoanálisis de la práctica evaluativa en la enseñanza universitaria, los que nos permitió generar un modelo de autoinforme útil para hacer evolucionar los sistemas de evaluación hacia

postulados más formativos, y diseñar un cuestionario donde el alumnado reflejaba su percepción acerca de cuestiones metodológicas y de evaluación de la asignatura cursada. Esta dinámica nos permitió identificar las limitaciones percibidas por el alumnado en nuestros modelos de evaluación y la identificación de alternativas de mejora. Algo que aprendimos en esta etapa fue que la activación de un excesivo número de instrumentos no repercutía necesariamente en un mejor aprendizaje, sino que aumentaba la complejidad de la enseñanza y dificultaba la aplicación de la evaluación, generando incertidumbre en el alumnado.

Más tarde (2009), se pone en marcha una dinámica colaborativa de un grupo de profesores de la Universidad de La Laguna que se constituye como Grupo de Innovación, que participa en las convocatorias anuales de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) de esta universidad desde su comienzo. Como tal grupo, nos interesamos, en primer lugar, en discriminar el valor formativo y ético de las vías de opcionalidad que recogían los sistemas de evaluación del profesorado universitario que ha participado en los Congresos de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria entre los años 2006 y 2009. Tras el análisis de 114 informes, los resultados mostraron que el profesorado ofrecía más de una vía de evaluación, aunque no todas con un carácter formativo. Las segundas y terceras vías de opcionalidad no lograron trascender los sesgos de la evaluación tradicional, y no era frecuente ofrecer pasarelas entre las vías ofertadas; y la mayoría del alumnado optó por la evaluación procesual. Por consiguiente, las vías de opcionalidad, desde un enfoque formativo, responden a un planteamiento ético de adaptar la evaluación a las diversas circunstancias académicas del alumnado, y a no degradar la evaluación que pretendemos en la segunda o tercera opción.

En una última etapa, a partir de 2010, los esfuerzos se encauzaron hacia la reflexión colaborativa para la mejora de los sistemas de evaluación de las asignaturas que impartíamos. En un primer momento los proyectos de innovación acometidos se dirigieron hacia el *desarrollo y mejora de la evaluación formativa* (capítulos 2, 3 y 4). Las iniciativas adoptadas se centraron en la búsqueda de la mejora de la evaluación formativa bajo un principio de utilidad para el aprendizaje del alumnado, dar voz al alumnado con el objeto de diagnosticar el sistema de evaluación formativa y mejorar la docencia, y atender a lo nuclear de la evaluación formativa que asegurase la viabilidad del sistema. Tras esta fase, empezamos a tomar conciencia de la necesidad de conceder un papel protagonista a las competencias como referente para la evaluación, dotando de mayor coherencia *la contextualización curricular del diseño y evaluación formativa de las tareas desde el enfoque competencial* (capítulos 5, 6, y 7). El desarrollo de los proyectos de innovación de esta fase nos permitió profundizar en las actividades de aprendizaje en el contexto de la evaluación, y en las decisiones docentes respecto al diseño de enseñanza, las buenas prácticas en la evaluación, y en el desarrollo y comprensión de competencias

transversales, la construcción y la experimentación de herramientas de evaluación compartidas. Por último, nos ocupó la reflexión y el diseño de alternativas de intervención docente que vinculase el *feedback formativo* y la *autorregulación del aprendizaje* (capítulos 8, 9 y 10).



Fig. 1. Proceso de trabajo del Grupo de Innovación en Evaluación Formativa de la Universidad de La Laguna.

En el camino recorrido por el grupo, se ha contado con la valiosa colaboración de colegas de otras universidades, quienes han participado como expertos en evaluación formativa en los seminarios de profundización organizados en el seno de los proyectos de innovación educativa acometidos. Esta interacción supuso para el grupo una fuente de conocimiento e inspiración para abordar las experiencias innovadoras con un mejor criterio y cuestionamiento acerca de nuevas temáticas relacionadas con la evaluación formativa; se trata de hacer explícito el reconocimiento y agradecimientos a Antonio Fraile Aranda, Víctor López Pastor, Amparo Fernández March, Ángel Pérez Pueyo, Elena Cano García, Neus Sanmartí Puig, María Soledad Ibarra Saíz y Gregorio Rodríguez Gómez.

ESTRUCTURA DE LA OBRA

En conjunto, la obra consta de cuatro partes, aglutinadoras de capítulos, cuyos descriptores identifican temáticas particulares que fueron abordadas en diversos proyectos de innovación. Los procesos seguidos de indagación e innovación siempre giran sobre los problemas curriculares de la evaluación formativa y sus elementos claves. Así, *Las vías de opcionalidad de la evaluación formativa* (Parte I) trata de clarificar cómo un sistema de evaluación formativa ha de configurar más de una opción a la vez que advertir del problema ético de la oferta de estas vías. *El desarrollo, mejora y viabilidad de la evaluación formativa* (Parte II) reúne varios capítulos que señalan la percepción del alumnado y dan protagonismo a su voz, lo que significa un diagnóstico relevante desde esta perspectiva; también, se aluden a las ventajas e inconvenientes que se traslucen de los sistemas de evaluación formativa y cómo resolver estos últimos para hacerlos viables. La Parte III, *Contextualización curricular del diseño y evaluación formativa de las tareas desde el enfoque competencial*, congrega los problemas de contextualización curricular de la evaluación formativa cuando se diseñan tareas de aprendizaje que toman como referencia el enfoque de las competencias; para ello, se constata la captación de los estudiantes de las competencias a la hora de su aprendizaje, si la evaluación de las competencias se acomete con buenas prácticas docentes, y si se toman las competencias transversales como integradoras de las herramientas e instrumentos de evaluación en abordajes compartidos. La Parte IV y última, denominada *Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje*, se preocupa de cómo mejorar el feedback cuando el alumnado participa activamente en él, apoyado en instrumentos que lo hagan viable y lo canalicen de forma autorregulada, así como que lo orienten hacia la resolución de situaciones futuras (*feedforward*).

En definitiva, el lector encontrará en esta obra la manera de entender la evaluación formativa, la preocupación por implementarla en el sistema de evaluación, y el traslado curricular para contextualizar los logros didácticos y constatar que se trata de una evaluación viable en el diseño de enseñanza. Todo este sentir se fue plasmando en informes derivados de proyectos de innovación desarrollados con conciencia de mejora e impulsados por un profesorado siempre alumbrado por el deseo de mejorar. Es una obra hecha desde la reflexión en la práctica.

MIRADA FINAL

Para concluir, es necesario echar una mirada al momento actual de la evaluación formativa en la enseñanza superior. Quizá, se arrastra un problema de fondo: la influencia ideológica en los planteamientos pedagógicos que guían la docencia universitaria. Algunas veces, en nuestra experiencia en el grupo de innovación, nos ha dado la sensación de encontrarnos ante dos tipos de profesorado para entender la evaluación formativa: los creyentes y los no-creyentes.

Es evidente que nuestra creencia es fundada en conocimientos y resultados que avalan pensar la evaluación desde la utilidad para los agentes implicados en ella, y donde la calidad y la autorregulación del aprendizaje constituye sus referentes; la no-creencia afecta al profesorado reticente al cambio, quien percibe la evaluación desde la racionalidad técnica, como una problemática de protocolos instrumentales que aseguren la acreditación del nivel de aprendizaje logrado. La evaluación formativa puede ser enfocada como un asunto común cuando se habla estrictamente de aprendizaje, pero deja de ser un lugar de coincidencia cuando se aborda trasladando el peso a aspectos compartidos, democráticos o de ética docente. Muy probablemente, el tránsito de un docente no convencido a uno seguidor de la evaluación formativa esté en dar calidad al aprendizaje mediante actividades que contengan tareas ricas, pues es un camino que hacemos juntos ambos grupos de profesores y con un lenguaje bastante próximo.

Así, caracterizar la evaluación como formativa ha conducido a una triple vertiente; la primera describe cómo alcanzar esta atribución desde el aprendizaje, lo que se ha venido denominando evaluación formadora o evaluación para el aprendizaje (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2006), evaluación como aprendizaje (Cubero, Ibarra y Rodríguez, 2018; Quesada, Rodríguez & Ibarra-Saiz, 2017; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Saiz, 2015), evaluación auténtica (Cano, 2005; De Miguel, 2006); la segunda vertiente, reenfoca la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la actuación docente como un asunto de buenas prácticas (Cano, 2015; Molina, López-Pastor, Pascual y Barba, 2019); y, la tercera vertiente, se centra en la calidad en la interacción entre los agentes o evaluación compartida (López-Pastor, 2011). Este último enfoque contiene un sentido social al trasladar a la evaluación el componente democrático o evaluación democrática (Fernández-Balboa, 2005; López-Pastor, 1999, 2004; Muros, 2009; Trigueros, Rivera y de la Torre, 2012) o al plantearse la evaluación desde la ética de la evaluación (McArthur, 2019).

Para la generalización de la evaluación formativa en el sistema de evaluación de la enseñanza superior, una parte del profesorado, por diversas causas, no desea llevar la evaluación más allá de la acreditación del aprendizaje. Pero, lo cierto es que la evaluación formativa no solo ofrece caminos para enriquecer el aprendizaje, sino que puede ser urdida como una estrategia de aprendizaje (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015), o como la mirada más social del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestra experiencia invita a pensar que la alternativa para llegar a un punto de encuentro entre dos formas de pensar sobre la evaluación ha de articularse a través de lo nuclear de la evaluación formativa (Souto, 2017); la acción de partir de lo nuclear es lo que puede hacer viable el tránsito de una evaluación basada en la acreditación a otra con un compromiso formativo, de manera que no suponga una amenaza de un incremento de la carga de trabajo y permita vivenciar los beneficios atribuidos a este último tipo de evaluación. Una educación superior basada en el aprendizaje del alumnado no puede seguir obviando el mantenimiento de sistemas de evaluación que resultan contradictorios para la mejora del aprendizaje.

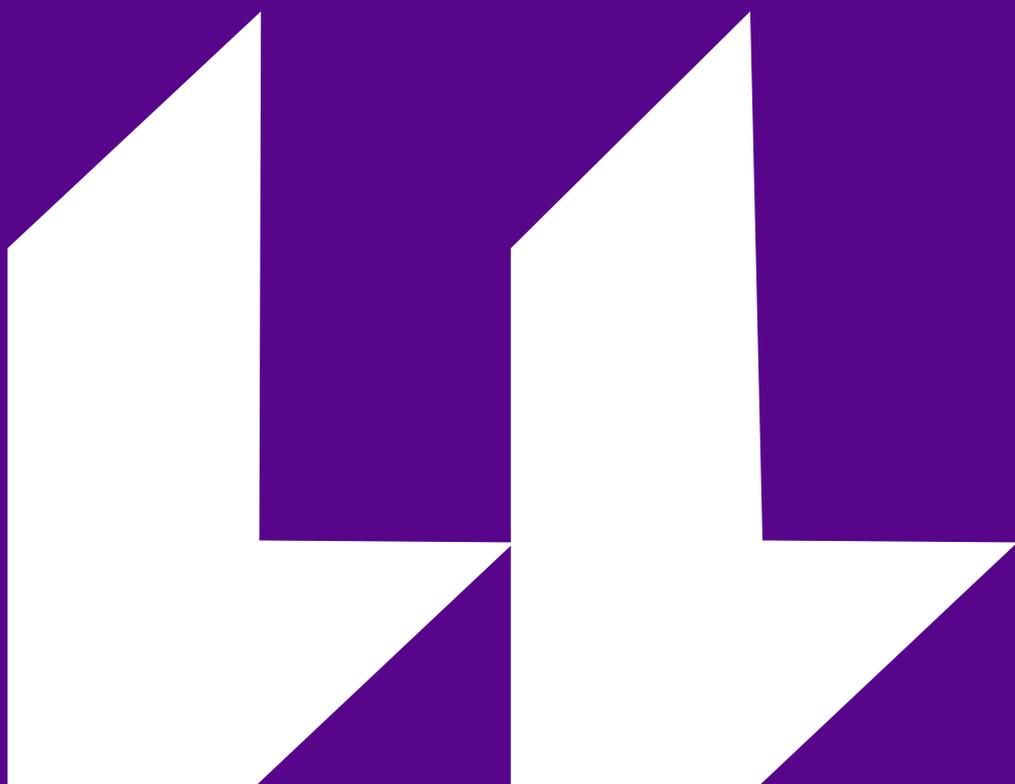
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

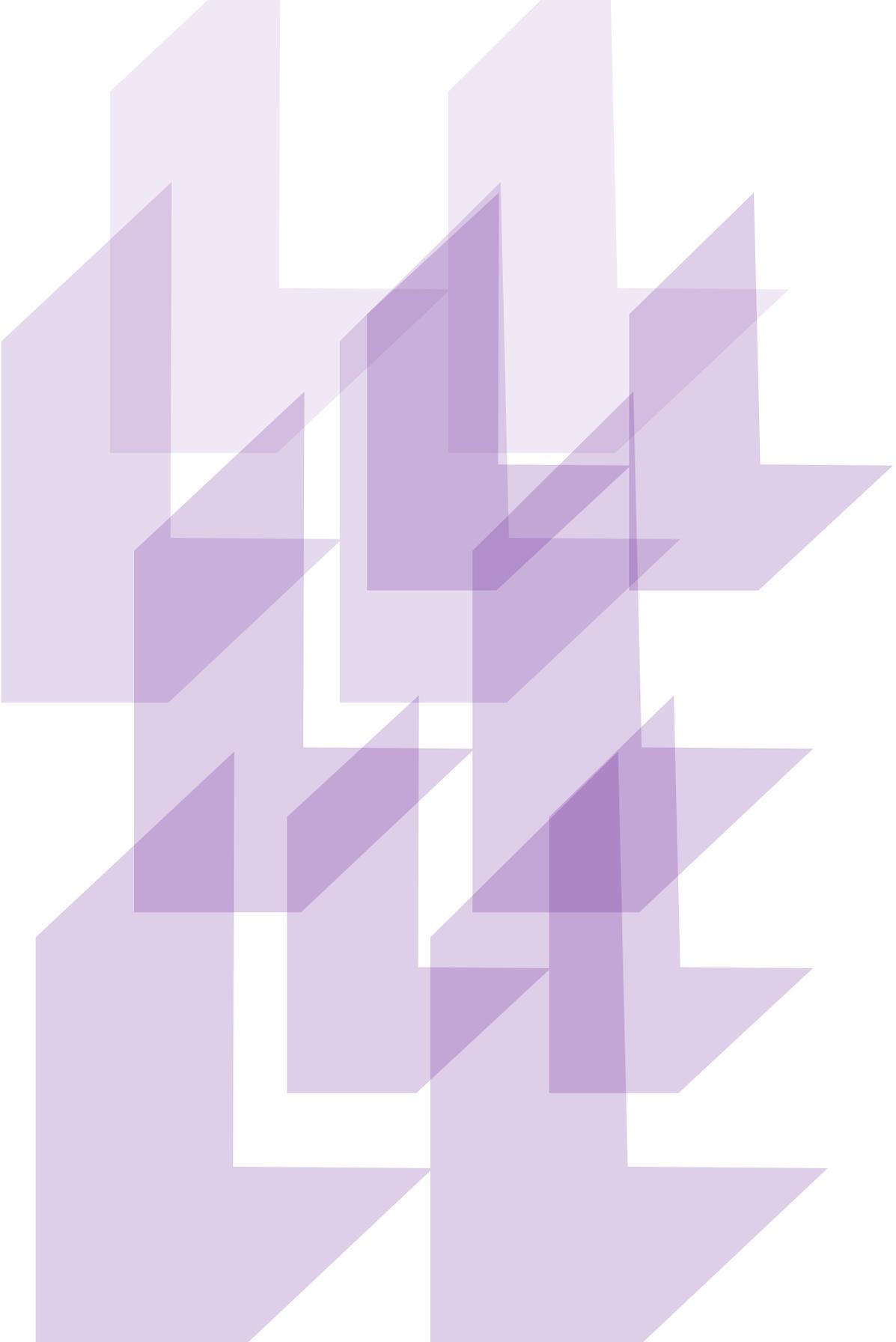
- BIGGS, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- CANO, E. (2005). *El Portafolios del Profesorado Universitario: Un Instrumento para la Evaluación y para el Desarrollo Profesional*. Barcelona: Octaedro.
- (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en la educación superior*. Barcelona: Laertes Educación
- (2014). Análisis de las investigaciones sobre «feedback»: aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24.
- (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- (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).
- CAPLLONCH, M., UREÑA, N., RUIZ, E., GONZÁLEZ, N., PÉREZ, A., LÓPEZ, V. M y TABERNEIRO, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López Pastor, (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.
- CUBERO, J., IBARRA, M. S. y RODRÍGUEZ, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de investigación educativa, RIE*, 36(1), 159-184.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112.
- IBARRA SAIZ, M.S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.17294>.

- ION, G., SILVA, P. y CANO, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 283-301.
- JIMÉNEZ, F., y NAVARRO, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 13-25.
- LÓPEZ-PASTOR, V. (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychologic, Society, & Education*, 4(1), 117-137.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, J., SICILIA-CAMACHO, A., NAVARRO, V. & WEBB, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- MCCARTHER, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid: Narcea.
- MOLINA, M., LÓPEZ PASTOR, V., PASCUAL, C. Y BARBA, R. (2019). Ejemplo de buena práctica de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(1).
- MUROS, B. (2009). La autoevaluación y la democracia radical o específica. *Revista de ciencias de la educación*, 219, 363-370.
- NAVARRO, V. Y JIMÉNEZ, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Rev. int. cienc. Deporte*, 27(8), 63-79. doi:10.5232/ricyde2012.02705.
- QUESADA, V., RODRÍGUEZ, G. E IBARRA, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en la educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa, RIE*, 35(1), 53-70.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. & IBARRA-SÁIZ, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management*. (pp. 1-20). London: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-319-10804-9_1.
- SOUTO, R. (2017). *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*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- TRIGUEROS, C.; RIVERA, E. Y DE LA TORRE, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 473-491.

PARTE I

LAS VÍAS DE OPCIONALIDAD EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA





CAPÍTULO 1

ESTADO DE LAS VÍAS DE OPCIONALIDAD DE LA EVALUACIÓN EN LA RED NACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA¹

Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Vicente NAVARRO ADELANTADO y Patricia PINTOR DÍAZ

INTRODUCCIÓN

En 2005 la *Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria* tomó la evaluación formativa como objeto de estudio y motivo de aglutinamiento de profesores. Desde entonces hemos confrontado diversas formas de entender una idea en parte ideológica, pero también en parte pragmática de lo que era o debía de ser el concepto de evaluación formativa. Fueron surgiendo matices que se incorporaban al discurso y a la práctica, pero sin disponer de un espejo en el que mirarnos tras el paso del tiempo, más allá de los análisis realizados a partir de los informes de cada congreso por separado (López, Martínez y Julián, 2007; Navarro, Santos, Buscá, Martínez y Martínez, 2010; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009). Este trabajo trata de mostrar cuáles son los resultados de ese reflejo en el espejo y de cuál ha sido la decantación de nuestros esfuerzos con relación a las vías de opcionalidad de los sistemas de evaluación formativa que venimos aplicando.

La oportunidad de la investigación significa una coyuntura que hemos de saber aprovechar para la mejora del sistema de evaluación al que estamos adscritos por nuestro interés docente. De modo que hemos tratado de que se hagan evidentes las contradicciones, pero, a la vez, que se constaten los avances. En definitiva, se trata de un informe que, tras el análisis de conjunto de las vías de opcionalidad, ha encontrado en muchas variables algunas claves diagnósticas del estado del sistema de evaluación formativa en los integrantes de la Red.

¹ Publicado previamente en J.L. Pastor; B. Muros; J.C. Luis Pascual, (coords.) (2010): *La evaluación formativa en el contexto de la convergencia europea*, 456-473. Madrid: ADAL. CD-Rom (ISBN: 978-84-614-3384-1) [Ponencia en V Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: (Guadalajara, 2, 3 y 4 de septiembre de 2010)]

Según el R. D. 1393/2007: «La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante» (...) «Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición». Incluso, se establece que ha de regularse el sistema de evaluación: «las universidades definirán el sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y el sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente» (p. 44037).

En este sentido, la evaluación formativa juega un papel destacado entre los sistemas de evaluación, ya que permite reconocer, por parte del alumnado, cuál es la clave del contenido de aprendizaje, su grado de asimilación relacionado con criterios reconocidos, y cuál es el procedimiento en el que se basa. Además, el valor formativo que posee este sistema de evaluación establece un equilibrio entre los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), pues el aprendizaje se sustenta en la interacción de los agentes. Esto allana el camino al desarrollo de las competencias. Por consiguiente, la evaluación formativa conjuga: la evaluación para valorar, la evaluación para mejorar en el aprendizaje, y la evaluación como contenido a aprender para su utilización futura (Bordás y Cabrera, 2001).

Ahora bien, el problema de la evaluación es aún de más calado, porque, cuando las responsabilidades de evaluar son compartidas por los agentes, es preciso asumir en ella un componente ético y un componente de justicia. De lo contrario, surge la incoherencia entre las competencias propias del *saber*, *saber hacer* y del *saber ser*, y los sistemas de evaluación que las hagan posible.

Se suele decir que evaluar es un problema complejo que adquiere una especial relevancia en la enseñanza universitaria desde el momento en que las universidades han de responder al reto del desarrollo de competencias. Hace tiempo que la evaluación formativa ya postulaba un criterio de justicia o *espíritu de justicia* (Rosales, 1984, p.85), , aunque con mayor incidencia en el profesor. Ciertamente, el criterio ético se amplía a las relaciones entre todos los agentes, porque cualquier valor es válido en sí mismo y no en razón de quien sea su usuario. Es decir, si admitimos que la evaluación tiene un componente ético, debemos establecer cómo este valor se hace posible para todos los que participan en el proceso de E-A. En la actualidad, la evaluación que considera la participación activa del alumnado adquiere más matices derivados de ese compromiso ético, como ocurre con la *evaluación compartida*, la *autoevaluación* y la *coevaluación*.

Algunos miembros de la Red han justificado el carácter ético de la evaluación desde una pedagogía crítica, de tres formas: desde la autoevaluación y los principios éticos (Fernández-Balboa, 2005; Muros, 2007; Sicilia, 2005); desde la concepción de la evaluación compartida (López-Pastor, 2008); y desde la autonomía del alumnado (Capllonch, 2010; Fraile, 2010). En la primera concepción, se postula un sentido de la evaluación que aspira

al principio democrático que respete las peculiaridades de cada persona que participa en el E-A y ello ligado a unos principios éticos. En la segunda concepción, se apuesta por una evaluación en la que se comparta la toma de decisiones, incluida la calificación. La tercera concepción es de tipo pragmática pero también en la línea sociocrítica, y toma como argumento la conciencia de competencia del alumnado (Fraile, 2010). Las diversas alternativas expuestas coinciden en la incorporación de lo dialógico para potenciar el conocimiento compartido y alcanzar la emancipación del alumnado (Flecha, 1998). Esta emancipación se orienta hacia la autorregulación del proceso personal de aprendizaje y el compromiso con la transformación de la sociedad en la que se vive hacia postulados más justos y equitativos. Pero estas tres formas de asumir el componente ético de la evaluación formativa no solamente se justifican desde estas premisas sociocríticas, sino también por la consideración de que la interacción la conforman personas vinculadas a un compromiso formativo. Estas tres visiones son recurrentes en los informes de los componentes de la Red, e indican que el carácter ético tiene un camino viable en el sistema de evaluación formativa en la enseñanza universitaria. Por tanto, consideramos que el carácter ético y sus consecuencias se están constituyendo en un punto de encuentro de los miembros de la Red.

El motivo de nuestra ponencia es destacar que el sistema de evaluación formativa carece de todo su alcance cuando emplea el criterio de justicia de manera parcial y desequilibrada respecto a las distintas vías de opcionalidad para la evaluación de las asignaturas. El criterio de justicia está en concordancia con el principio ético, pues compromete su actuación práctica (Sicilia, 2005). En los informes de evaluación analizados se observa la coexistencia de sistemas de evaluación formativa sustentados en una sola vía con otros que ofrecen varias vías de opcionalidad, las cuales se justifican en la variedad de circunstancias personales o profesionales que afectan a algunos alumnos y que les impide llevar un seguimiento continuado en el desarrollo de las asignaturas. Sin embargo, hemos encontrado que gran parte de las alternativas de opcionalidad se alejan de los postulados formativos de la vía principal (sic)² de evaluación. Incluso, en algunos casos, se ofrece una evaluación tradicional, única y finalista mediante examen, lo que supone evaluar el aprendizaje pero no evaluar *para* el aprendizaje. Lo que nos hace plantearnos, como sugiere Álvarez (2006), al servicio de quién está la evaluación que el profesor realiza, en qué principios se inspira, qué fines persigue, y qué usos se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación. En nuestra opinión, las alternativas de opcionalidad que se sitúan en esta línea no responden a presupuestos éticos, ya que, como plantea Álvarez (2001), no tendrían ninguna incidencia formativa o beneficio para el alumnado más allá de sancionar el nivel acreditado.

² No parece que un sistema de evaluación formativa basado en vías de opcionalidad posea una vía *principal*, porque lo serían igualmente todas las alternativas si cumplieran el principio ético de la evaluación.

Coincidimos con Navarro et al. (2010, p.4) en que «la evaluación formativa es un modelo metodológico que proporciona sentido social a nuestra intervención, ya que la enseñanza siempre es un acto práxico compartido, de carácter y proyección social». De este modo, nuestra postura es que el diseño de los sistemas de evaluación formativa de las asignaturas contengan vías de opcionalidad (López-Pastor, 2008), para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado, y que éstas se organicen con un planteamiento ético. Abordaremos este modelo de vías, y cómo se debe cuidar que éstas posean el valor formativo.

La opcionalidad de vías en la evaluación es una ventaja para el alumnado, pues se adapta al ritmo de aprendizaje y a las circunstancias personales de aquel, estimulando su compromiso. La LOMLOU (46.k)³ reconoce el derecho del alumnado a ser evaluado según las circunstancias derivadas de sus compromisos laborales. También, el modelo de vías ha de cuidar que todas posean tres condiciones:

- a) que contengan la misma validez formativa
- b) que posean un grado de apertura intervías (pasarela)
- c) que el diseño de las vías sea consensuado con el alumnado

La validez formativa la entendemos porque cualquier vía ha de ser igualmente formativa, y no unas sí y otras no. Respecto al grado de apertura, cada vía ha de permitir la transición de una vía a otra (pasarela), suponiendo siempre ésta un camino de doble sentido. Precisamente, la labor de calidad docente en evaluación debe residir en que la vía menos propicia ha de tener la posibilidad de promoción entre las vías existentes. Una vía no puede ser de *segunda clase*, o un castigo. En cuanto a la tercera condición, las vías han de permitir la participación del alumnado en su organización, aunque puedan ser iniciadas a propuesta del profesorado; para ello, partimos de que el consenso se establece mediante argumentos que acrediten el desarrollo de las competencias de la asignatura; igualmente, este acuerdo va indisolublemente unido a un compromiso de E-A que ha de ser asumido tanto por el alumnado como por el profesorado y verificado durante el curso en los términos que se establezcan. Respecto al compromiso del alumnado con una determinada vía, los resultados de nuestro análisis advierten que no suele estar sujeto a protocolos explícitos y formalizados de alguna manera.

Un sistema de evaluación formativa basado en vías es algo más que ofertar una segunda o tercera vía residual, carente de interés formativo, y sin posibilidad de promoción entre ellas por parte del alumnado. Este no es el modelo al que nos referimos, tal y como hemos expresado anteriormente. Sin embargo, somos conscientes de que hay vías sobre las que el alumnado muestra más interés en la elección, y que no todas ellas son promocionadas de igual manera en la oferta del profesor.

³ LOMLOU (apartado 46 k) «Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral».

Otra parte del problema ético proviene del compromiso del estudiante a la hora de emitir juicios sobre su calificación. En las vías que se considere este juicio, la respuesta a este reto ha de venir del empleo de opciones metodológicas que introduzcan al alumnado en la emisión de juicios sobre su desempeño o el de sus compañeros, atendiendo a protocolos de razonamiento que entrañe claves que les permitan trasladar estas argumentaciones a una calificación dialogada, como resultado de saber sobre qué emitir sus juicios y como contrastarlos con sus compañeros. López Pastor (2008, p.297), insiste en esta idea y valida el procedimiento acerca de cómo proporcionar herramientas al profesor y a los estudiantes para alcanzar una calificación dialogada. Por consiguiente, la actividad dialógica se convierte también en un contenido de aprendizaje. Ahora, la cuestión entonces es encontrar el sentido de una vía de opcionalidad, que cumpla con las tres condiciones anteriores y que no cierre las puertas al desarrollo encadenado del cortejo de la evaluación formativa.

Esta ponencia, por tanto, ha encontrado en su estudio de las vías de opcionalidad un paraguas que cubre un amplio discurso acerca del sistema de evaluación formativa, lo que se sustenta en los resultados del análisis de las vías de opcionalidad de 114 informes de evaluación de asignaturas, que han sido presentados en los congresos organizados por la Red durante el período 2006-2009.

OBJETIVOS

1. Conocer las características de las vías de opcionalidad en los sistemas de evaluación formativa recogidos en los informes de asignaturas que se exponen y publican en los congresos de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Enseñanza Universitaria (2006-2009).
2. Conocer la validez formativa de las vías de opcionalidad contempladas en los informes, enjuiciadas desde su alcance ético.

MÉTODO

Este estudio ha sido abordado mediante un análisis de contenido (Bardin, 1986), para el cual se estableció un instrumento *ad hoc*. Este instrumento específico nos ha permitido fraccionar cada sistema de evaluación en los diversos componentes que lo conforman mediante la selección de unas determinadas variables de análisis. Tales variables han sido normalizadas en una ficha tipo para facilitar el análisis de los datos (Tabla 1). Las variables fueron seleccionadas en función de los intereses metodológicos de la investigación y de la importancia otorgada en la literatura a los distintos elementos considerados fundamentales a la hora de analizar las alternativas de opcionalidad de los sistemas de evaluación formativa (Dochy, Segers y Dierck, 2005; López Pastor, 2008; Navarro et al., 2010). La ficha de análisis fue sometida a la validación de dos expertos

pertenecientes a la Red, concretándose tras la consideración de sus aportaciones en la versión que se expone en la Tabla 1. La calidad del dato en este análisis ha sido acreditada mediante concordancia consensuada (Anguera, 1999, p.110), actuando como observadores expertos los propios investigadores.

TABLA 1. ANÁLISIS DE LAS VÍAS DE OPCIONALIDAD DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA				
Evaluador:				
Autor del informe: Asignatura: Titulación:			Año del informe:	
Universidad:				
Análisis de la propuesta de evaluación				
SISTEMA DE VÍA ÚNICA		Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
SISTEMA BASADO EN VARIAS VÍAS		Número de vías:	Presenta pasarela de transición entre opciones	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Carácter de las vías				
Vía 1	Procesual <input type="checkbox"/> Final <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>	Propuesta negociada con los alumnos <input type="checkbox"/> Propuesta realizada por el profesor <input type="checkbox"/>	Autoevaluación <input type="checkbox"/> Evaluación compartida <input type="checkbox"/> Evaluación Heterónoma <input type="checkbox"/>	Calificación Única <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales sin ponderación <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales con ponderación <input type="checkbox"/> En las calificaciones parciales, se utilizan criterios complementarios Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?:
Actividades de Evaluación:				
Vía 2	Procesual <input type="checkbox"/> Final <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>	Propuesta negociada con los alumnos <input type="checkbox"/> Propuesta realizada por el profesor <input type="checkbox"/>	Autoevaluación <input type="checkbox"/> Evaluación compartida <input type="checkbox"/> Evaluación Heterónoma <input type="checkbox"/>	Calificación Única <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales sin ponderación <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales con ponderación <input type="checkbox"/> En las calificaciones parciales, se utilizan criterios complementarios Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?:
Actividades de Evaluación:				
Vía 3	Procesual <input type="checkbox"/> Final <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>	Propuesta negociada con los alumnos <input type="checkbox"/> Propuesta realizada por el profesor <input type="checkbox"/>	Autoevaluación <input type="checkbox"/> Evaluación compartida <input type="checkbox"/> Evaluación Heterónoma <input type="checkbox"/>	Calificación Única <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales sin ponderación <input type="checkbox"/> Calificaciones parciales con ponderación <input type="checkbox"/> En las calificaciones parciales, se utilizan criterios complementarios Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?:
Actividades de Evaluación:				
PROTOCOLO DE ESTABLECIMIENTO DE LA VÍA:			Formal <input type="checkbox"/> (identificar)	Informal <input type="checkbox"/> (identificar)
MOMENTO DEL COMPROMISO:			inicial <input type="checkbox"/> durante el proceso <input type="checkbox"/> (especificar en cada vía)	
UTILIZA RECURSOS VIRTUALES: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?:			OBSERVACIONES:	

Las variables seleccionadas se han organizado según 5 dimensiones para realizar el análisis de las alternativas de opcionalidad. Las dimensiones y variables consideradas han sido las siguientes:

A) RELATIVAS A LA IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMES:

- 1.- *El evaluador que realiza el análisis del informe*
- 2.- *Autor del informe*
- 3.- *Asignatura.*

Además de su denominación, se discrimina el mayor número de datos relacionados con su carácter (truncal, obligatoria u optativa), el número de créditos, y su distribución temporal (cuatrimestral o anual).

- 4.- *Titulación.*
- 5.- *Universidad.*
- 6.- *Año del informe.*

Este dato se relaciona directamente con el Congreso en que fue presentado el informe.

B) REFERENTES A LAS VÍAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN:

- 1.- *Sistema de vía única.*

Para discriminar si se trata de un sistema de vía única o no.

- 2.- *Sistema basado en varias vías.*

En este caso se discrimina el número de vías, y si se consideran pasarelas entre ellas o no.

C) CONCERNIENTES A LOS RASGOS CARACTERIZADORES DE CADA VÍA:

- 1.- *Tipo de desarrollo de la vía.*

Se discrimina entre su carácter procesual, mixto o final. Se ha acordado un desarrollo procesual de la evaluación cuando ésta se aplica durante el transcurso de la asignatura sin considerar una prueba final. El carácter mixto se vincula con la utilización conjunta de una evaluación procesual complementada con una prueba final. Y por último, se considera un desarrollo final cuando de manera exclusiva la evaluación se sustenta en la realización en una prueba única y al final del desarrollo de la asignatura.

2.- *Modo en que es concretada la vía.*

Se diferencia si es negociada con el alumnado o propuesta por el profesor/a.

3.- *Agente implicado en la evaluación de los aprendizajes.*

Se identifica si la evaluación es llevada a cabo mediante autoevaluación, evaluación compartida, o de forma heterónoma. En el caso de la evaluación compartida, se han incluido los casos en que participan conjuntamente el alumnado, mediante autoevaluación o coevaluación, y el profesorado.

4.- *Tipo de calificación.*

A través de esta variable se ha discriminado si la calificación esta organizada en base a un acto puntual («única»), si se consideran parcialmente diversos apartados pero sin precisar el valor porcentual de cada uno de ellos («parcial sin ponderación») o precisando este valor («parcial con ponderación»). Y por último, si en alguna de estas calificaciones parciales se contemplan criterios complementarios que le doten de mayor relevancia.

5.- *Número de actividades de evaluación consideradas en la vía.*

32

D) DATOS RELATIVOS AL ESTABLECIMIENTO DE LAS VÍAS

1.- *Protocolo que se emplea para el establecimiento de la vía.*

Se diferencia entre el empleo de un protocolo formal que haga explícito el compromiso del alumnado con una determinada vía, o de manera informal en función del cumplimiento o no de los requisitos establecidos en cada vía.

2.- *Momento del compromiso del alumnado con la vía.*

Se diferencia si este compromiso se realiza al comienzo o durante el desarrollo de la asignatura.

E) UTILIZACIÓN DE RECURSOS VIRTUALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN.

Con esta variable se pretende sondear el grado de empleo de las TIC en los sistemas de evaluación formativa que se vienen aplicando en la Red.

La muestra de este estudio ha estado compuesta por los *informes de asignatura* que han sido presentados en los 4 congresos celebrados por la Red desde el año 2006 hasta 2009. Se han analizado los informes que recogían datos relativos a los sistemas de evaluación empleados, centrando la atención de nuestro análisis en las características de las vías que estos sistemas consideraban. En total, se han analizado 114 informes de asignatura, distribuidos según los congresos y casos, de la siguiente manera: Segovia (2006) 33, Tenerife (2007) 19, Barcelona (2008) 24, Segovia (2009) 38.

RESULTADOS

Los datos obtenidos se han sometido a un análisis descriptivo, parcial para cada congreso y global para el conjunto. Los resultados se exponen tomando como referencia cada una de las 5 dimensiones de análisis, presentándose inicialmente los datos globales, y posteriormente los parciales de cada congreso.

A) IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMES

Los 114 informes analizados pertenecen a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (RD 1393/2007)⁴. Dentro de esta rama de conocimiento, tan solo 6 comunicaciones no se encuadran dentro de titulaciones vinculadas a Educación (Magisterio distintas especialidades, Licenciatura en EF y Psicopedagogía), perteneciendo aquellas a Psicología (1) Turismo (4) y Gestión y Administración Pública (1).

B) VÍAS DE EVALUACIÓN

De los 114 casos analizados, un total de 41 ofrecen «vía única» de evaluación (36%), y los 73 restantes (64%) opta por más de una vía, siendo la doble vía la más ofertada (53 casos).

Congreso	sí	no
TODOS	35.96%	64.04%
2006	24.24%	75.76%
2007	42.11%	57.89%
2008	45.83	54.17
2009	36.84	63.16

⁴ De estos 114 informes, uno de ellos pertenece a la titulación de Psicología, que en el RD 1393/2007 está contenido también en la Rama de Ciencias de la Salud.

Si se considera la evolución de los datos por congresos (Tabla 2), se observa que la vía única se mantiene como una opción minoritaria.

Si nos atenemos a los datos globales de la Tabla 3, se observa que la opción mayoritaria es un sistema de evaluación formativa sustentado en dos vías. En la evolución de los datos hemos de destacar el aumento de sistemas de evaluación con 3 vías en 2009, y que la fórmula con más de 3 vías es residual.

TABLA 3. NÚMERO DE VÍAS DE EVALUACIÓN OFERTADAS

Número de vías	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
1	35,96%	24.24%	42,11%	45,83%	36.84%
2	46,49%	63.64%	42,11%	41,67%	36.84%
3	15,79%	12.12%	10,53%	12,50%	23.68%
+3	1,75%	0%	5,26%	0%	2.63%

Respecto al empleo de pasarelas entre vías, se aprecia en los datos obtenidos un avance gradual en los tres últimos años, indicando un componente del sistema de evaluación que está emergiendo.

TABLA 4. PASARELA ENTRE LAS VÍAS DE EVALUACIÓN

Congreso	sí	no
TODOS	22,81%	77.19%
2006	18.18%	81.82%
2007	10.53%	89.47%
2008	20.83%	79.17%
2009	34.21%	65.79%

c) CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍAS

En cuanto a la primera vía, se aprecia que la aplicación «procesual» es la que concentra los mayores valores en los datos globales (Tabla 5), con una presencia relevante en los dos últimos años. Respecto a la segunda vía (Tabla 6), encontramos que ésta justifica su presencia en el sistema de evaluación en razón de dar cabida a un examen final; ello se acrecienta en la tercera vía (Tabla 7). La opción «mixta» ocupa un lugar intermedio en la primera y segunda vía.

TABLA 5. TIPO DE PRIMERA VÍA DE EVALUACIÓN OFERTADA

Tipo de vía	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Procesual	64,04%	66,67%	26,32%	75.00%	73,68%
Mixta	32,46%	33,33%	57,89%	25,00%	23,68%
Final	3,51%	0%	15,79%	0%	2,63%

TABLA 6. TIPO DE SEGUNDA VÍA DE EVALUACIÓN OFERTADA

Tipo de vía	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Final	56,16%	72,00%	27,27%	53,85%	54,17%
Mixta	35,62%	28,00%	54,55%	38,46%	33,33%
Procesual	8,22%	0%	18,18%	7,69%	12,50%

TABLA 7. TIPO DE TERCERA VÍA DE EVALUACIÓN OFERTADA

Tipo de vía	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Final	70,00%	100,00%	66,67%	66,67%	60,00%
Procesual	15,00%	0%	33,33%	33,33%	10,00%
Mixta	15,00%	0%	0%	0%	30,00%

Los resultados acerca del carácter «impuesto» o «negociado» de las propuestas de vías de evaluación, y respecto a su consideración de primera, segunda o tercera vía (Tablas 8, 9 y 10), señalan que la opción que prevalece sobre las demás es la «propuesta realizada por el profesor» sin someterla a consenso con el alumnado. No obstante, se ha de tener en cuenta que todos los informes que no hacían referencia explícita a una negociación de las vías con el alumnado, han sido registradas como «propuestas realizadas por el profesor».

TABLA 8. PROPUESTA DEL PROFESORADO PARA LA PRIMERA VÍA DE EVALUACIÓN

Tipo de propuesta	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Negociada	22,12%	27,27%	21,05%	16,67%	21,62%
Impuesta o no se especifica	77,88%	72,73%	78,95%	83,33%	78,38%

TABLA 9. PROPUESTA DEL PROFESORADO PARA LA SEGUNDA VÍA DE EVALUACIÓN

Tipo de propuesta	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Negociada	12,50%	12,00%	18,18%	7,69%	14,29%
Impuesta o no se especifica	87,50%	88,00%	81,82%	92,31%	85,71%

TABLA 10. PROPUESTA DEL PROFESORADO PARA LA TERCERA VÍA DE EVALUACIÓN

Tipo de propuesta	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Negociada	10,53%	0%	33,33%	0%	14,29%
Impuesta o no se especifica	89,47%	100,00%	66,67%	100,00%	85,71%

Los resultados del «carácter de la evaluación», cuando ésta es aplicada como «autoevaluación», «evaluación compartida» o «heteroevaluación», respecto a si son administradas como primera, segunda o tercera vía (Tablas 11, 12 y 13), indican que la «evaluación compartida» ocupa el lugar preferente de la primera opción, mientras que la «heteroevaluación» muestra los valores más altos en la segunda y tercera vías. Respecto al uso de la «autoevaluación» en la primera vía, se observa un aumento relevante en los informes del último año. Los valores conjuntos de «autoevaluación» y «compartida» de la primera vía señalan una asociación que se caracteriza por la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

TABLA 11. AGENTES IMPLICADOS EN LA PRIMERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Autoevaluación	2,70%	3,03%	0%	4,55%	21,62%
Compartida	71,17%	72,73%	52,63%	68,18%	78,38%
Heteroevaluación	26,13%	24,24%	47,37%	27,27%	0%

TABLA 12. AGENTES IMPLICADOS EN LA SEGUNDA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Autoevaluación	2,86%	0%	9,09%	8,33%	0%
Compartida	20,00%	8,00%	45,45%	16,67%	22,73%
Heteroevaluación	77,14%	92,00%	45,45%	75,00%	77,27%

TABLA 13. AGENTES IMPLICADOS EN LA TERCERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Autoevaluación	0%	0%	0%	0%	0%
Compartida	27,78%	0%	0%	33,33%	44,44%
Heteroevaluación	72,22%	100,00%	100,00%	66,67%	55,56%

Se observa en las Tablas 14, 15 y 16 que los valores de la «evaluación parcial con ponderación» descienden desde la primera vía hasta la tercera. De manera recíproca, la calificación «única» se muestra ascendente en sus valores cuando disminuye la calificación «parcial con ponderación», comportándose como apuestas.

TABLA 14. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA PRIMERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Única	4,39%	3,03%	15,79%	0%	2,63%
Parcial sin ponderación	8,77%	24,24%	5,26%	0%	2,63%
Parcial con ponderación	86,84%	72,73%	78,95%	100,00%	94,74%

TABLA 15. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA SEGUNDA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Única	54,93%	68,00%	50,00%	50,00%	56,52%
Parcial sin ponderación	2,82%	0%	0%	8,33%	0%
Parcial con ponderación	42,25%	32,00%	50,00%	41,67%	43,48%

TABLA 16. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA TERCERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Única	68,42%	100,00%	50,00%	66,67%	60,00%
Parcial sin ponderación	0%	0%	0%	0%	0%
Parcial con ponderación	31,58%	0%	50,00%	33,33%	40,00%

El número de «actividades de evaluación» (tabla 17), se distribuye entre 3, 4 y 5 en un 64,91% de los informes de la primera vía. Este número indica que se encontró una relación ideal en el empleo de este número de actividades de evaluación. Por su parte, la segunda y tercera vías reducen al mínimo las actividades de evaluación; de este modo, de los 71 informes de la segunda vía, el 53,52% se concentra en una sola actividad de evaluación, y el 57,89% de los 19 informes que consideraron una tercera vía.

TABLA 17. NÚMERO DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN SEGÚN CADA VÍA

Número de actividades de evaluación	Vía 1	Vía 2	Vía 3
1	8	38	11
2	9	13	3
3	34	7	2
4	19	8	0
5	21	4	2
6	9	1	0
7	4	0	1
8	4	0	0
9	3	0	0
12	2	0	0

Predomina ligeramente la ausencia de requisitos (Tabla 18) en las vías propuestas en los informes, cuestión que se agudiza en las vías 2 y 3.

TABLA 18. REQUISITOS ESTABLECIDOS PARA CADA VÍA DE EVALUACIÓN. DATOS GENERALES

Requisitos	Vía 1	Vía 2	Vía 3
Sí	48	20	2
No	54	45	13
No se especifica	12	6	3

D) ESTABLECIMIENTO DE LAS VÍAS

Los resultados del empleo de protocolo «formal» para el establecimiento de las vías, apuntan con claridad a que el compromiso de evaluación con el alumnado se establece de manera «informal» (88.60%), creciendo muy tímidamente el compromiso «formal» en el último congreso.

TABLA 19. FORMALIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO DE LAS VÍAS DE EVALUACIÓN

Tipo de protocolo	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Formal	11,40%	11,76%	0%	8.33%	18,42%
Informal o no se especifica	88,60%	88,24%	100,00%	91.67%	81,58%

El «momento del compromiso» de evaluación de cada vía propuesta en las asignaturas según se plantease como primera, segunda o tercera vía (Tablas 20, 21 y 22), señala que prevalece el momento «inicial» frente al resto.

TABLA 20. MOMENTO DEL COMPROMISO EN LA PRIMERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Inicial	67,54%	100,00%	26,32%	79,17%	52,63%
Durante el proceso	5,26%	0%	5,26%	0%	13,16%
No se especifica	27,19%	0%	68,42%	20,83%	34,21%

TABLA 21. MOMENTO DEL COMPROMISO EN LA SEGUNDA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Inicial	60,56%	84,00%	0%	66,67%	60,87%
Durante el proceso	15,49%	16,00%	9,09%	0%	26,09%
No se especifica	23,94%	0%	90,91%	33,33%	13,04%

TABLA 22. MOMENTO DEL COMPROMISO EN LA TERCERA VÍA DE EVALUACIÓN

	Congreso				
	Todos	2006	2007	2008	2009
Inicial	68,42%	100,00%	0%	66,67%	70,00%
Durante el proceso	5,26%	0%	0%	0%	10,00%
No se especifica	26,32%	0, %	100,00%	33,33%	20,00%

E) UTILIZACIÓN DE RECURSOS VIRTUALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Destaca el elevado número de casos (67.31 %) que no expresa en sus informes el uso de las TIC. En cuanto a la evolución de los datos en razón del año, éstos tienen un comportamiento irregular.

TABLA 23. INTEGRACIÓN DE RECURSOS VIRTUALES EN LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN		
Congreso analizado	Sí utilizan estos recursos (%)	No utilizan estos recursos o no lo especifican (%)
TODOS	32,69	67.31
2006	11.76	88.24
2007	52.63	47.37
2008	29.17	70.83
2009	41.18	58.82

DISCUSIÓN

Organizamos este apartado tomando de nuevo como referencia las dimensiones de análisis, para acotar con mayor precisión la interpretación de los resultados.

IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMES

Al estar conformada la Red por profesorado perteneciente a la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y más específicamente vinculado al campo de la educación, parece aconsejable contrastar las soluciones que se vienen aplicando en campos propios de otras ramas de conocimiento, y ampliar el perfil del profesorado de la Red en función de su vinculación con otros ámbitos de conocimiento. Por último, parece aconsejable explicitar los años de experiencia docente de los autores de los informes para poder realizar proyecciones más pormenorizadas de los datos y disponer de más claves en su interpretación.

VÍAS DE EVALUACIÓN

Los sistemas de evaluación consideran en su mayoría (64%) el ofrecimiento de más de una vía. Este dato indica la superación de la vía única como modelo de evaluación y confirman que el sistema de evaluación for-

mativa se aleja de esta solución. Respecto al número de vías, la doble vía es la más frecuente (46,49%). Sin embargo, merece atención la emergencia de modelos con 3 vías encontrada en 2009. Ello indica que el crecimiento de las vías de opcionalidad constituye una respuesta del profesorado en un sistema de evaluación formativa.

El reducido porcentaje de empleo de «pasarelas» (22.81%) puede estar motivado por que en el modelo de informe utilizado por la Red no se recoge suficiente estructuración en este sentido. No obstante se detecta una avance de un 23,68% en el empleo de «pasarela» entre el 2007 y 2009, lo que coincide con el incremento de las opciones con tercera vía en ese mismo periodo. Parece que la «pasarela» adquiere una mayor significación cuanto mayor es el número de vías, aunque la solución de 3 vías se muestra como la frontera de lo que resulta manejable en un sistema de evaluación.

Además, en los futuros informes y para conocer la calidad de la «pasarela» en el sistema de evaluación, sería aconsejable incluir criterios que discriminen la direccionalidad de la «pasarela.» Estos criterios podrían ser: *unidireccional* yendo de la opción más formativa o deseada por el profesor a las menos formativas; y *bidireccional*, basada en la posibilidad de que el alumnado se pudiera incorporar desde las opciones menos formativas a las más formativas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍAS

Dados los resultados obtenidos en el desarrollo «procesual» de la evaluación en las diferentes vías y lo obtenido para la aplicación «final», todo indica que el desarrollo «procesual» es la fórmula de evaluación por excelencia para el profesorado de la Red, pero, a su vez, esta prevalencia influye poderosamente en cómo se interpreta la aplicación «final» con el empleo de un examen, cuando se contemplan una segunda o tercera vía. En este sentido, los resultados confirman lo que ya apuntamos en la introducción: el peligro de que estas segundas o terceras vías se devalúen formativamente y se conviertan en vías residuales. De ser así, estamos ante un déficit ético en el planteamiento de vías del sistema de evaluación.

Debemos de reflexionar a la luz de los resultados del desarrollo «mixto» de la vía y preguntarnos qué motiva su aplicación, y si ésta obedece a un eclecticismo del profesorado que diseña la evaluación o a una relativización de la complementariedad entre lo procesual y lo sumativo. Hemos de tener en cuenta que habitualmente lo procesual suele descansar en la producciones colaborativas de aprendizaje y lo sumativo se sustenta en la acreditación individual del aprendizaje. En este sentido, lo sumativo pierde su razón de ser si lo procesual alcanza niveles de calidad en la discriminación individual de las producciones de aprendizaje. Para favorecer la valoración procesual de estas pro-

ducciones es imprescindible hacer explícito los criterios de evaluación que permitan al alumnado tener claro qué niveles de calidad le son requeridos en cada caso. En este sentido, se propone explorar el empleo de rúbricas con la participación del alumnado como alternativa que dé respuesta a esta problemática.

El predominio de lo «impuesto» frente a lo «negociado» en el modo en que se concretan las vías puede estar relacionado con la obligación del profesorado de entregar sus programas con antelación al principio de curso. Por otra parte, la escasa presencia de lo «negociado» puede obedecer a que este aspecto no forme parte aún de la cultura de evaluación del profesorado, o a que el modelo de informe que se viene empleando en la Red no demanda precisar este carácter de las vías. Un futuro modelo de informe que recogiese estas variables aportará más indicadores de calidad para la valoración formativa de las vías. La toma de decisiones consensuada amplía el camino de la participación del alumnado en el proceso de E-A. Esta actividad dialógica implica una alternativa didáctica con una proyección ética.

Si tomamos como referencia la implicación del alumnado en la evaluación, los resultados nos avisan de la consolidación de la calidad formativa alcanzada por la primera vía, que es la que aglutina más rasgos de la evaluación formativa. Esta idea se refuerza con el hecho de que la «evaluación compartida» haya sido la más empleada en esta vía. A ello se suma que en 2009 la «autoevaluación» adquiere un crecimiento acusado, que unido a los resultados obtenidos en ese año por la «evaluación compartida», sitúan al profesorado de la Red en un claro compromiso con la participación del alumnado en la evaluación. En paralelo, al analizar los resultados de las vías segunda y tercera se constata un decaimiento de las alternativas de evaluación que consideran la participación del alumnado a favor de una evaluación tradicional centrada en el profesor. Todo ello nos sitúa frente al dilema de por qué las alternativas de opcionalidad de los sistemas de evaluación formativa que venimos empleando han de perder su carácter formativo.

Cuando se analiza el tipo de calificación (única, parcial sin ponderación y parcial con ponderación), de nuevo los resultados ponen en evidencia la degradación formativa de las vías segunda y tercera, en las que la evaluación única, predominante en estas dos vías (54,93% y 68,42%), no da respuesta a la evaluación para el aprendizaje. Esto podría interpretarse como que parte de los sistemas de evaluación formativa que venimos empleando no acaban de trascender alguno de los sesgos de la evaluación tradicional.

Los resultados que arroja el análisis del número de «actividades de evaluación» nos da una idea inicial de que la evaluación formativa es viable con un número moderado de actividades (3-5). Cabría preguntarse por qué decae el número de «actividades de evaluación» en las alternativas de opcionalidad frente a la primera vía, ya que todas

las vías forman parte de un sistema de evaluación formativa. No cabe otra respuesta que asumir que nuestras segundas y terceras vías no son funcionalmente formativas en su totalidad. En cualquier caso, esta valoración cuantitativa resulta incompleta si no analizamos la variedad de actividades de evaluación y qué peso tienen en el aprendizaje y en la calificación; además, es preciso discriminar los requisitos que se asocian a determinadas actividades de evaluación, ya que éstos atribuyen una mayor importancia a la actividad a la que se vinculan. Es discutible que el requisito suponga una mejora de la calidad del sistema de la evaluación formativa, porque aquel actúa como un filtro objetivo regulador de la incidencia de las diversas actividades de evaluación en el sistema de calificación.

ESTABLECIMIENTO DE LAS VÍAS

Dado el alto valor que arroja la ausencia de un protocolo «formal» de evaluación (88,60%), cabría preguntarse de nuevo si es debido a la falta de estructuración de variables que permitan discriminar este aspecto en el informe anual. Un protocolo que no establezca compromiso formal entre los agentes del proceso de E-A no garantiza consecuencias en la organización didáctica. Otra interpretación alternativa estaría sustentada en qué tipo de pensamiento hay en el profesorado para que dé lugar a esta alta coincidencia de ausencia de certificación del compromiso.

Respecto al momento de establecer el compromiso con una determinada vía de evaluación, es lógico que el momento «inicial» sea el más seguido, tal como muestran los resultados (67,54%), porque la organización de las asignaturas requiere una concreción previa de qué alumnado estará vinculado un tipo de actividades u otro. Los dos momentos analizados (inicial y durante el proceso) no aparecen discriminados de forma explícita en los informes, como lo reflejan los resultados del porcentaje de informes que no han especificado este criterio relativo al momento del compromiso. Al respecto, sería importante incluir indicadores específicos en el modelo de informe para el próximo curso, lo que permitirá tener un conocimiento más preciso sobre este aspecto, especialmente con referencia a las pasarelas, y si estos compromisos durante el proceso obedecen o no al cambio de vías.

UTILIZACIÓN DE TIC

En cuanto al empleo de las TIC, es posible que los bajos porcentajes encontrados en los informes obedezcan a que esta información no es demandada de forma explícita en el modelo de informe. Las TIC son un medio necesario para poder ofrecer al alumnado, con dificultades en el

seguimiento presencial de las asignaturas, vías de evaluación con un desarrollo procesual. De esta manera se abrirían alternativas frente a las evaluaciones finalistas, las cuales siguen estando presentes en las segundas y terceras vías de nuestros sistemas de evaluación. Parece apropiado superar el viejo concepto de las TIC como mero recurso para ser reconocido como un camino para hacer viable el sistema de evaluación formativa.

Tras este recorrido, se configura una radiografía-perfil de un miembro de la Red, que podríamos describir como una profesora o profesor que: 1/ utiliza más de una vía de opcionalidad para organizar la evaluación; 2/ que establece una jerarquía para las vías, distinguiendo, implícitamente, entre la vía *deseable* (para el profesor) y la residual, secundaria o secundarias, (también, para el profesor); 3/ que tiene cierto apego al examen; 4/ que impone al alumnado las vías de opcionalidad; y 5/ que descansa la adscripción a las vías de evaluación en un protocolo informal.

Desde luego y como mensaje de fondo: las vías de opcionalidad para organizar la evaluación pueden depender del carácter presencial o no presencial de la enseñanza, pero no deben renunciar al carácter formativo de cada una de las vías que constituyan el sistema de evaluación y en las que rijan un principio ético.

CONCLUSIONES

1. El sistema de evaluación formativa se ha caracterizado por ofrecer más de una vía de evaluación, aunque no todas las vías de opcionalidad mantienen el mismo valor formativo y ético.
2. Las segundas y terceras vías de opcionalidad no acaban de trascender los sesgos de la evaluación tradicional, pues la evaluación única y finalista es la predominante en ellas. Ello sería subsanable por medio de la potenciación del uso de las TIC.
3. Los informes contienen dos visiones de la aplicación del examen como actividad de evaluación; la primera, como única actividad de evaluación de la vía; la segunda, formando parte de una vía de evaluación junto con otras actividades que dan lugar a un conjunto de calificaciones parciales. En el primer caso, se trata de una respuesta tradicional para evaluar el aprendizaje, mientras que en el segundo caso se trata de una respuesta formativa que complementa lo procesual con lo sumativo (vía mixta).
4. El predominio de lo impuesto por el profesor en el modo en que se establecen las vías de opcionalidad ha de ser valorado como un déficit formativo del sistema de evaluación, en tanto que el consenso amplía el camino de la participación del alumno y cumple con el requerimiento ético.

5. Se constata la ausencia de un protocolo formal en el establecimiento de las vías de opcionalidad, lo cual no garantiza una organización didáctica de la evaluación.
6. El análisis en profundidad de las alternativas de vías de opcionalidad requiere integrar en el modelo de informe de la Red alguna de las variables consideradas en este estudio.

Nota de agradecimiento: la experiencia aquí descrita ha sido realizada gracias a la colaboración del profesorado que ha venido participando en los Congresos de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Enseñanza Universitaria durante el periodo 2006-2009.

Este estudio ha sido realizado en el marco del proyecto de innovación docente *Evaluación formativa en la enseñanza universitaria: incidencia formativa y ética de las alternativas de opcionalidad en la evaluación de las asignaturas*, financiado por el Vicerrectorado de Profesorado y Calidad Docente de la Universidad de La Laguna, durante el curso 2009-10.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

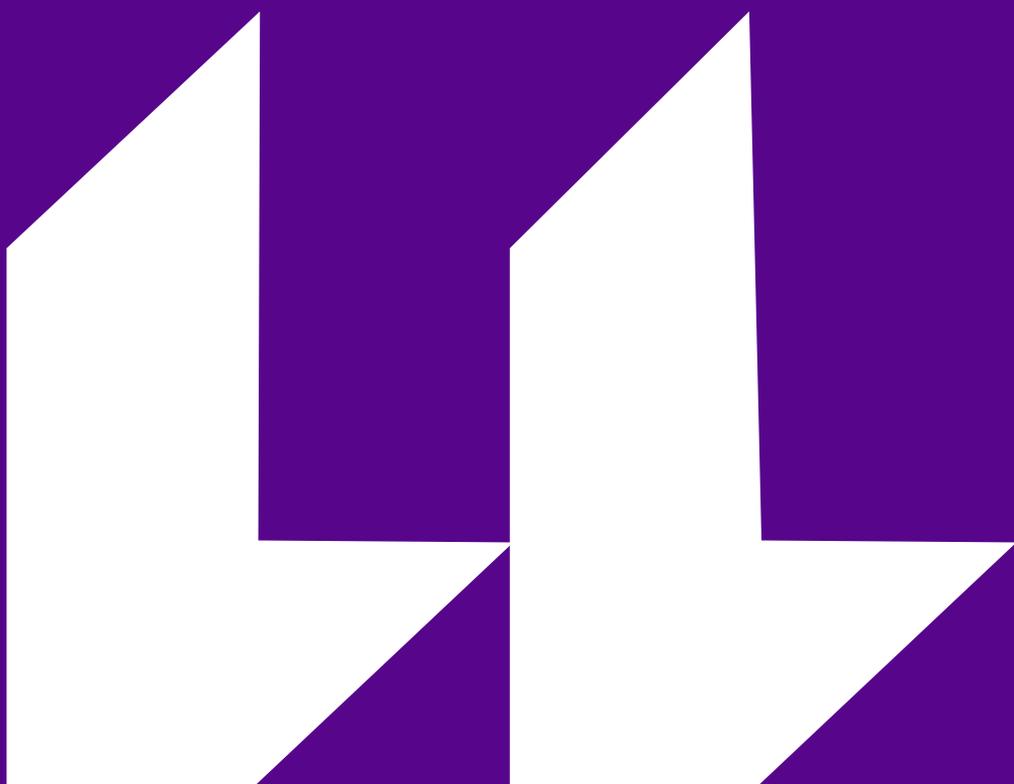
- ÁLVAREZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. LÓPEZ, V., MONJAS, R. y VALLÉS, C. (coord.): *Actas I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*.

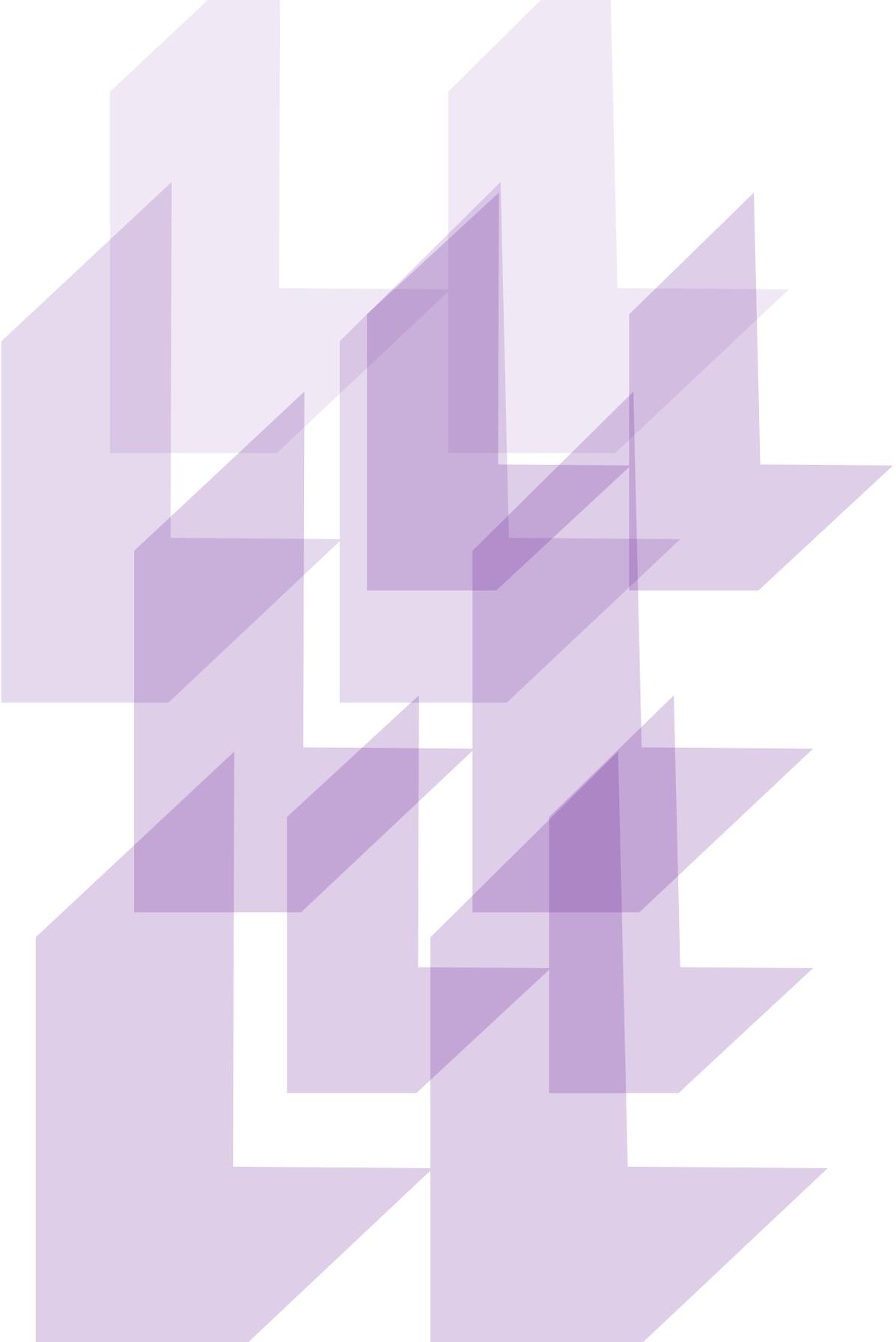
- ANGUERA, M. T. (coord) (1999). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boletín Oficial del Estado n.º 206 (2007), Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- BORDAS, M. I. y CABRERA, F. (2001), Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218, 25-48.
- CAPLLONCH, M. (2010). Una experiencia para trabajar de forma autónoma en la educación superior. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14 (V época), 25-37.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2005). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2, 2, pp. 1-24.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (coords). *La otra cara de la enseñanza: La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE. pp. 127-158.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.
- FRAILE, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14 (V época), 10-23.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados en su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, n.º 3, August, 292-311.
- LÓPEZ PASTOR, V.M., MARTÍNEZ, L.F. y JULIÁN, J.A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (vol 1), 1-19. Consultado (23-07-2010) en <http://www.red-u.org/img/anuncios/2.htm>.
- MUROS, B. (2007). El diseño de una propuesta de autoevaluación desde la perspectiva crítica: compromisos y tensiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 6 y 7 (V época), 131-136.
- NAVARRO, V., SANTOS, M.ª. L., BUSCÁ, F., MARTÍNEZ-MÍNGUEZ L. y MARTÍNEZ-MUÑOZ L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 52/7, 10-06-10.
- ROSALES, C. (1984). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

- SICILIA, Á. (2005). La pedagogía crítica: una cuestión de política (y de ética). En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (coords). *La otra cara de la enseñanza: La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE. pp. 159-175.
- ZARAGOZA, J., LUIS-PASCUAL, J. C. y MANRIQUE, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Consultado (23-07-2010) en <http://www.red-u.org/img/anuncios/4.htm>.

PARTE II

DESARROLLO Y MEJORA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA





CAPÍTULO 2

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LAS DIMENSIONES «PROCESO», «APRENDIZAJE» Y «COMPROMISO» EN EL MARCO DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA¹

Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Vicente NAVARRO ADELANTADO,
Patricia PINTOR DÍAZ y Roberto SOUTO SUÁREZ

INTRODUCCIÓN

Conocer cómo se genera el aprendizaje es remitirse directamente a la evaluación. Pero, además, para reconocer lo acaecido durante el proceso es preciso alcanzar el valor formativo que encierra la evaluación (Brown y Glasner, 2003). Tomamos, pues, la evaluación formativa como concepto sustantivo sobre el cual entender la evaluación. Nuestro interés se ha centrado en el desarrollo y mejora de sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria. En el marco de desarrollo de un proyecto de innovación², se ha empleado un proceso de investigación-acción colaborativa dirigido a dotar de un valor formativo a los sistemas de evaluación que se han aplicado en las asignaturas identificadas por el profesorado participante. Para este fin se ha desarrollado un seminario durante la experiencia. La valoración de la incidencia de este proyecto en los agentes implicados (profesorado y alumnado) se ha realizado a través de un autoinforme semiestructurado, por parte del profesorado, y mediante un cuestionario de opinión en el caso del alumnado. Ambas valoraciones nos han permitido contrastar las percepciones de los agentes desde la experiencia de evaluación desarrollada.

¹ Publicado previamente en M.ª J. Cuéllar y J. O'Dwyer (coords.) (2013): *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*, 145-160. Colección Documentos Congresuales/31. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (ISBN: 978-84-15287-88-9)

² Esta experiencia se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Educativa «Desarrollo y mejora de sistemas y métodos de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria» (curso 2010-2011), financiado por el Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna. Este trabajo es producto de un proyecto distinguido con un *accésit* en la primera edición de los premios de Innovación Docente de la Universidad de La Laguna, convocados por el Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa mediante resolución de 19 de enero de 2012.

Interpretamos la evaluación formativa como aquel conjunto de actividades de evaluación que busca ofrecer información sobre la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje mientras éste se lleva a cabo, con el objeto de ser de utilidad a los agentes que participan en él y hacer posible la orientación del aprendizaje y la reorientación de la enseñanza. Este sistema de evaluación se caracteriza por (Jiménez y Navarro, 2008):

- 1) uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan obtener información de forma constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para su reorientación y mejora
- 2) mantener un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno con la información obtenida en las actividades de evaluación, con el fin de orientar el aprendizaje
- 3) implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación
- 4) organizar la evaluación del aprendizaje a partir de una evaluación inicial.

El sistema de evaluación formativa, asociado a un enfoque de evaluación profunda (Sánchez, 2011), se justifica por ser de utilidad para los agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aquél no está exento de producir efectos no deseados o desventajas que el propio alumnado ha venido declarando, y que han sido recogidos en los informes de asignatura que se elaboran y analizan en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (RNEFyC) desde su creación en 2005 (López Pastor, 2011). Nos preguntamos si algunas de las ventajas del sistema de evaluación formativa pueden llegar a convertirse perniciosamente en obstáculos para su viabilidad; es decir, en desventajas que alteren la utilidad que se pretende aportar a los agentes implicados. El sistema de evaluación formativa se muestra como una realidad compleja, que requiere, entre otras cosas, que las iniciativas sean ajustadas a la carga de créditos de cada asignatura y a la carga de trabajo que supone para el alumnado y el profesorado; igualmente, exige que el alumnado comprenda previamente los procedimientos y formas de organización que trae consigo, y que las haga suyas con eficiencia.

Esta compleja realidad de la evaluación formativa ha sido considerada en el diseño del último modelo de cuestionario que se ha elaborado en la Red Nacional de Evaluación Formativa para el curso 2010-2011, (pregunta 12, diecisiete ítems; pregunta 13, catorce ítems). De este modo, reconocemos la presencia de tres dimensiones relativas a la evaluación formativa: *proceso*, *aprendizaje*, y *compromiso*.

- La dimensión «proceso» la interpretamos como un conjunto de iniciativas que se desarrollan de manera continua para hacer viable el modelo, facilitar la retroalimentación individual o grupal y el seguimiento del aprendizaje del alumnado.

- La dimensión «aprendizaje» alude a la asimilación o dominio de contenidos con relación a su funcionalidad, significación y utilidad, y la organización de su valoración.
- La dimensión «compromiso» la entendemos como la disposición del alumnado para implicarse, individual o grupalmente, ante las propuestas académicas que se movilizan durante el desarrollo de la asignatura (Moore, Walsh y Rísquez, 2012, p. 140).

Con base a todo lo anterior, cuando se analizan las investigaciones publicadas por profesores vinculados a la RNEyC en el período 2005-2011, se observa como todas ellas guardan gran similitud al señalar las principales ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa (Tablas 1 y 2). Al fijar nuestra atención en las ventajas e inconvenientes desde el punto de vista del alumnado, encontramos en estos informes lo siguiente. Empezando por las ventajas (Tabla 1), destacamos cómo el alumnado valora positivamente aspectos relacionados directamente con el carácter **procesual** del aprendizaje, tales como el desarrollo de un sistema de trabajo y evaluación más continuo, que hace que el esfuerzo cotidiano se vea recompensado en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicionales. También, los estudiantes reconocen un mayor seguimiento e interacción profesor-alumno, así como retroalimentación, lo que permite una mejor adaptación a las necesidades del alumnado. Igualmente, éste declara sentir que se reduce la incertidumbre, la ansiedad y el estrés en el período de exámenes.

Relacionado con el **aprendizaje**, el alumnado destaca su participación, su mayor motivación, implicación o protagonismo, una mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes. El aprendizaje es significativo, de aplicación a la práctica docente y más duradero, existiendo una mayor conciencia de lo aprendido y desarrollando habilidades metacognitivas o relacionadas con la adquisición de competencias. El alumnado específico de las titulaciones de formación del profesorado declara que con este sistema aprende por propia experiencia. Las investigaciones muestran cómo el alumnado destaca su mayor disposición para implicarse, un mayor **compromiso**, y remarca una mayor responsabilidad y autonomía (Tabla 1).

TABLA 1. VENTAJAS ATRIBUIDAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Dimensión	Aspectos	Artículos							
		Buscá et al (2010)	López et al. (2007)	López (2008)	Navarro et al. (2010)	Pérez Puello et al. (2008)	Sánchez (2010)	Vallés et al. (2011)	Zaragoza et al. (2009)
PROCESO	Dinámica continua	x	x						
	Seguimiento, interacción y retroalimentación		x						x
	Adaptación al alumnado	x				x			x
	Participación. Implicación del alumnado. Protagonismo.	x	x	x	x	x		x	x
	Menos incertidumbre, ansiedad y estrés								x
APRENDIZAJE	Asimilación y relevancia de los aprendizajes								x
	Aprendizaje significativo y duradero			x					
	Desarrolla habilidades metacognitivas			x				x	
	Adquisición de habilidades conducentes a competencias	x			x	x	x		
	Conciencia del aprendizaje								x
	Aprende por propia experiencia			x	x			x	
	Motivación			x				x	x
COMPROMISO	Compromiso	x			x				x
	Autonomía			x				x	x
	Responsabilidad	x	x	x				x	x

En cuanto a los inconvenientes (Tabla 2), estos guardan relación, fundamentalmente, con las dimensiones del proceso y del compromiso.

Relacionadas con la dimensión del proceso, destacan las dudas e inseguridades que muestran los alumnos debido a que no están habituados a trabajar y desenvolverse en este modelo de evaluación. Esto se traduce en distintos niveles de incertidumbre e incomodidad que reflejan la necesidad de que se produzca el adecuado cambio de mentalidad. Asimismo, las mayores dificultades organizativas que conlleva este sistema de evaluación respecto al tradicional hacen que cualquier desajuste, incoherencia o impre-

visión, tenga repercusión directa en el proceso. También hay que destacar los problemas que se producen cuando se lleva a cabo un sistema de evaluación como éste en grupos con un número elevado de alumnos.

Relacionadas con la dimensión del **aprendizaje**, concretamente con la organización de su valoración, están las dificultades que manifiestan los alumnos a la hora de calificarse a sí mismos y a sus compañeros. El alumnado no está acostumbrado a las dinámicas que se generan en los procedimientos de autoevaluación y coevaluación. Eso se traduce, entre otras cosas, en cierta propensión a confundir el tiempo y esfuerzo dedicados a superar las actividades de evaluación con la calidad de la producción, y a pensar que es suficiente con cumplir con los requisitos previos fijados para aprobar y hacerlo con buena calificación; también, se traduce en el surgimiento de conflictos entre grupos. En algunos casos, se ponen en evidencia los inconvenientes derivados del uso de una amplia variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación.

Aun cuando algunos aspectos comentados en el párrafo anterior también guardan relación con la dimensión **compromiso**, en ella, además, hay que destacar las resistencias iniciales del alumnado ante el modelo de evaluación formativa. Son debidas, principalmente, a las dificultades que surgen ante una nueva forma de trabajar y a que conlleva romper con posturas acomodaticias y pasivas ante el aprendizaje. Por último –aunque no por ello es un inconveniente menor, sino justamente al contrario–, destaca el problema de la mayor carga de trabajo que estos sistemas comportan para el alumnado, lo cual coincide con lo que ocurre entre el profesorado.

TABLA 2. DESVENTAJAS ATRIBUIDAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Dimensión	Aspectos	Artículos							
		Buscá et al. (2010)	López et al. (2007)	López (2008)	Navarro et al. (2010)	Pérez et al. (2008)	Sánchez (2010)	Vallés et al. (2011)	Zaragoza et al. (2009)
PROCESO	Dudas e inseguridades	x	x	x				x	x
	Mayores dificultades organizativas		x					x	x
	Grupos con un elevado número de alumnos		x			x	x	x	x
APRENDIZAJE	Dificultades en la calificación	x	x	x	x			x	x
	Amplitud de procedimientos e instrumentos de evaluación	x							
COMPROMISO	Resistencias iniciales del alumnado	x	x	x				x	x
	Mayor carga de trabajo	x	x	x	x	x	x	x	x

Este trabajo recoge los resultados de parte de los cuestionarios aplicados al alumnado en 11 asignaturas de 4 titulaciones, que han sido empleados en la RNEFyC (curso 2010-2011).

Las asignaturas que han servido de referencia para este estudio han aplicado sistemas de evaluación formativa con un cierto grado de apertura, y coinciden en los siguientes aspectos: las asignaturas ofrecen más de una vía de evaluación; siempre se emplea, al menos, una vía procesual; en todos los casos una vía de evaluación prescinde de exámenes parciales o finales; el sistema de evaluación ha sido presentado y negociado con el alumnado antes de comenzar el desarrollo de la asignatura; se ofrece orientación y feedback al alumnado sobre sus producciones de aprendizaje, permitiendo mejorarlas antes de su valoración definitiva; se ha empleado un modelo de calificación parcial ponderada, con al menos tres actividades de evaluación diferentes; y, por último, el alumnado se ha implicado en la evaluación del aprendizaje.

Finalmente, nos proponemos como objetivo conocer la naturaleza de las ventajas e inconvenientes atribuidos por el alumnado al sistema de evaluación formativa.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En esta experiencia han participado 6 profesores y 5 profesoras pertenecientes a 3 departamentos y 587 alumnos de 11 asignaturas impartidas en el curso 2010-11, de los que 350 cumplimentaron el cuestionario. Este alumnado pertenecía a cuatro titulaciones: Pedagogía (Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos, optativa, 6 créditos), Maestro Especialidad en Educación Física (Didáctica de la educación física, troncal, 9 créditos; Aprendizaje y desarrollo motor, troncal, 6 créditos; Teoría y práctica del acondicionamiento físico, obligatoria, 6 créditos; Educación física de base, obligatoria, 7,5 créditos; Expresión corporal, optativa, 6 créditos; Iniciación deportiva escolar, optativa, 6 créditos), Maestro Especialidad en Educación Musical (Expresión rítmica y corporal, optativa, 4,5 créditos), y Maestro Especialidad en Educación Infantil (Desarrollo de la expresión musical y su didáctica, obligatoria, 6 créditos; Juegos motores y su didáctica, optativa, 4,5 créditos). El perfil general del alumnado que ha cumplimentado el cuestionario ha sido, mayoritariamente, femenino (Tabla 3)³.

³ Se ha de tener en cuenta que si bien el alumnado encuestado asciende a 350, una pequeña parte de este alumnado no ha contestado a todos los ítems. Ello explica que la frecuencia global de algunos de los ítems no alcance esa cifra. No obstante hemos decidido mostrar los datos identificativos disponibles.

TABLA 3. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO

Sexo	N	%	Edad	N	%	Estudios ya cursados	N	%
Hombre	112	35,3	19 y 20	110	32,1	Bachiller	221	72,0
Mujer	205	64,7	21 y 22	88	25,7	Formación profesional	65	21,2
Total	317	100	23 y 24	69	20,1	Diplomatura	15	4,9
			25 >	76	22,2	Licenciatura	6	2,0
			Total	343	100	Total	307	100

En el perfil académico, destaca que el alumnado estudiado que constituye la muestra manifiesta un alto grado de compromiso en la asistencia a clase (88,4% entre 75 y el 100%) (Tabla 4). Este perfil acredita que el alumnado que valora el sistema de evaluación a través de las preguntas analizadas ha experimentado la vivencia formativa en su totalidad.

TABLA 4. DATOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO

Veces matriculado en la asignatura	N	%	% aproximado de clases de la asignatura a las que ha asistido	N	%
1	317	93,2	No he asistido a las clases	6	1,8
2	21	6,2	Menos del 25%	3	0,9
3	2	0,6	Entre 25 y 50%	8	2,4
Total	340	100	Entre 50 y 75%	21	6,4
			Entre 75 y 90%	108	32,8
			Más del 90%	183	55,6
			Total	329	100

INSTRUMENTO

Se ha utilizado el cuestionario aplicado por la RNEFyC, del cual se toman dos preguntas (12 y 13), con formato tipo likert y con cinco niveles (1: «Nada»; 2: «Poco»; 3: «Algo»; 4: «Bastante»; 5: «Mucho»).

CALIDAD DEL DATO

Se ha realizado un procedimiento de verificación de los tópicos «ventajas» e «inconvenientes» correspondientes a las preguntas 12 y 13 (RNEFyC). Para operar de manera objetiva, todos los ítems pertenecientes a ambas preguntas se agruparon en 3 dimensiones («proceso», «aprendizaje», y «compromiso»), siguiendo constructos propios, y constatando que estas dimensiones, aunque no son coincidentes en su concepción categorial, estaban implícitas en anteriores autoinformes y contenidos de artículos firmados por miembros

de la Red. Se ha aplicado una validación de cada ítem de las preguntas 12 y 13, agrupando y comprobando su adecuación categorial respecto a las 3 dimensiones propuestas. Estas dimensiones operadas han alcanzado una fiabilidad interobservadores con un índice Kappa-Cohen (0.9), lo que se considera elevado. La prueba ha sido realizada por 4 profesores expertos en evaluación formativa. Por otra parte, el cuestionario muestra una consistencia interna de 0,9 en el índice *alfa de Crombach*, para el bloque de los 17 ítems de la pregunta 12, y de 0.72 para el bloque de 14 ítems de la pregunta 13.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados de las preguntas 12 y 13 del cuestionario empleado en el presente curso en la RNEFyC.

TABLA 5. ASIGNACIÓN DE LOS ÍTEM A LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 12 Y RESULTADOS

ÍTEM	DIMENSIONES	N	Media	Desv. típica
12.01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	aprendizaje	350	4,31	,796
12.02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	compromiso	350	4,03	1,119
12.03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	proceso	350	4,57	,642
12.04. El estudiante realiza un aprendizaje activo	aprendizaje	350	4,59	,611
12.05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	proceso	350	4,47	,828
12.06. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	aprendizaje	350	4,40	,790
12.07. La calificación es más justa	aprendizaje	350	4,41	,796
12.08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	proceso	350	4,27	,826
12.09. Permite aprendizajes funcionales	aprendizaje	350	4,27	,878
12.10. Genera aprendizajes significativos	aprendizaje	350	4,37	,764
12.11. Se aprende mucho más	aprendizaje	350	4,43	,761
12.12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	aprendizaje	350	4,30	,771
12.13. Hay interrelación entre teoría y práctica	aprendizaje	350	4,53	,667
12.14. Evalúa todos los aspectos posibles	aprendizaje	350	4,33	,762
12.15. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	proceso	350	3,92	,960
12.16. Se da un seguimiento más individualizado	proceso	350	3,89	,960
12.17. Requiere más responsabilidad	compromiso	350	4,37	,790

TABLA 6. ASIGNACIÓN DE LOS ÍTEM A LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 13 Y RESULTADOS

ÍTEM	DIMENSIÓN	N	Media	Desv. típica
13.01. Exige una asistencia obligatoria y activa	compromiso	350	4,28	,886
13.02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	proceso	350	2,29	1,402
13.03. Exige continuidad	compromiso	350	4,50	,618
13.04. Hay que comprenderlo previamente	proceso	350	3,67	1,006
13.05. Exige un mayor esfuerzo	compromiso	350	3,88	,981
13.06. Existe dificultad para trabajar en grupo	compromiso	350	2,44	1,175
13.07. Se puede acumular mucho trabajo al final	proceso	350	2,76	1,267
13.08. Existe una desproporción trabajo/créditos	proceso	350	2,19	1,341
13.09. El proceso es más complejo y, a veces, poco claro	proceso	350	2,02	1,228
13.10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	proceso	350	2,09	1,153
13.11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	aprendizaje	350	1,65	1,060
13.12. Las correcciones han sido poco claras	aprendizaje	350	1,67	1,199
13.13. La valoración del trabajo es subjetiva	aprendizaje	350	1,95	1,297
13.14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	compromiso	350	3,53	1,368

Como ya hemos apuntado, la discusión de las ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación formativa se aborda considerando las dimensiones de análisis mediante los valores que residen en los ítems de las preguntas 12 y 13 (Tablas 5 y 6). Aun cuando la pregunta 12 parece recoger enunciados vinculados a aspectos positivos, y que intuimos que la pregunta 13 alude a lo que ha sido considerado en los documentos de la Red como requisitos, limitaciones y desventajas, la estructura de las respuestas organizada en cinco niveles permite una interpretación más abierta. Por consiguiente, estas dimensiones se analizan desde una perspectiva bipolar; es decir: con ventajas e inconvenientes potenciales.

ACERCA DE LA DIMENSIÓN «PROCESO»

Las respuestas asociadas a la dimensión «proceso», que el alumnado constata de manera destacada en el sistema de evaluación, son las siguientes:

- Trabajo diario (ítem 12.03. $m = 4,57$)
- Trabajo colaborativo (ítem 12.05. $m = 4,47$)
- Feedback con posibilidad de mejora (ítem 12.15. $m = 3,92$)
- Tutela académica (ítem 12.08. $m = 4,27$)
- Seguimiento individualizado (ítem 12.16. $m = 3,89$)

Los aspectos *b*, *c* y *d*, vinculados a la dimensión «proceso» pueden ser considerados como ventajas del sistema de evaluación formativa, pues coinciden con rasgos de este tipo de evaluación. Los aspectos *c* y *d* son también destacados como ventajas por López, Martínez y Julián (2007) y Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009). Los aspectos *a* y *e* tienen carácter de requisito para el desarrollo de un proceso de evaluación formativa. Estos mismos aspectos han sido señalados como ventajas por López Pastor et al. (2007), y Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010).

Sin embargo, si analizamos los ítems de la pregunta 13 relacionados con la dimensión «proceso», nos encontramos con que el alumnado percibe efectos no deseados relacionados con la complejidad y falta de adaptación al proceso:

- a) Comprensión previa (ítem 13.04 $m = 3,67$)
- b) Inseguridad e incertidumbre (ítem 13.10. $m = 2,09$)
- c) Ausencia de hábito (ítem 13.02. $m = 2,29$)
- d) Complejidad y falta de claridad (ítem 13.09. $m = 2,02$)

y también con el exceso de trabajo de los sistemas de evaluación formativa recibidos:

- a) Acumulación del trabajo al final (ítem 13.07. $m = 2,76$)
- b) Desproporción trabajo/créditos (ítem 13.08. $m = 2,19$)

Estos resultados están señalando la necesidad de clarificar y graduar la complejidad del proceso de evaluación para evitar la posible desorientación del alumnado. Los aspectos relacionados con complejidad y falta de adaptación también han sido identificados por López Pastor et al. (2007), López Pastor (2008), Zaragoza et al. (2009), Buscá et al. (2010), Vallés, Ureña, y Ruiz (2011), y Sánchez (2011). En este sentido, algunos estudios basados en informes de la Red (Jiménez, Navarro, y Pintor, 2010) desvelan que los sistemas de evaluación formativa están organizándose en torno a dos o más actividades de evaluación (63,93%). Por consiguiente, de seguirse aumentando el número de actividades diferentes se puede estar dificultando la viabilidad del sistema. Por su parte, hay unanimidad de todos los autores citados en las tablas 1 y 2 acerca de que la carga de trabajo y su desproporción pueden llegar a ser una desventaja si no se ajusta a la carga lectiva de la asignatura.

ACERCA DE LA DIMENSIÓN «APRENDIZAJE»

La dimensión «aprendizaje» agrupa sus componentes en dos grandes criterios: caracterización del aprendizaje, y evaluación/calificación. En ambos criterios la constatación que hace el alumnado sobre los enunciados propuestos señala indefectiblemente que el proceso de aprendizaje se ve favorecido con el empleo de los sistemas de evaluación formativa sometidos a valoración.

Las respuestas asociadas al criterio caracterización de la dimensión «aprendizaje», que el alumnado constata de manera destacada en el sistema de evaluación, son las siguientes:

Caracterización del aprendizaje:

- a) Aprendizaje activo (ítem 12.04. $m = 4,59$)
- b) Interrelación teoría y práctica (ítem 12.13. $m = 4,53$)
- c) Mayor aprendizaje (ítem 12.11. $m = 4,43$)
- d) El alumno está más motivado (ítem 12.06. $m = 4,40$)
- e) Genera aprendizajes significativos (ítem 12.10. $m = 4,37$)
- f) Ofrece vías alternativas (ítem 12.01. $m = 4,31$)
- g) Mejora la calidad de los trabajos (ítem 12.12. $m = 4,30$)
- h) Aprendizajes funcionales (ítem 12.09. $m = 4,27$)

Las respuestas asociadas al criterio evaluación/calificación de la dimensión «aprendizaje», que el alumnado constata de manera destacada en el sistema de evaluación, son las siguientes:

- a) Calificación justa (ítem 12.07. $m = 4,41$)
- b) Evalúa todos los aspectos posibles (ítem 12.14. $m = 4,33$)**
- c) Correcciones poco claras (ítem 13.12. $m = 1,67$)*
- d) Injusto respecto a otros procesos de evaluación (ítem 13.11. $m = 1,65$)*
- e) Valoración subjetiva del trabajo (ítem 13.13. $m = 1,95$)*

(*) la baja puntuación de estos ítems enunciados en clave de desventaja, cabe interpretarla como ventaja, lo cual se suma a los valores altos que obtiene el resto de los enunciados de los ítem correspondientes de la dimensión «aprendizaje».

(**) la amplitud del enunciado del ítem 12.14. conduce a la ambigüedad y sus resultados han de ser tomados con cautela.

Los resultados de los dos criterios de esta dimensión ponen de manifiesto que el aprendizaje se ha visto potenciado por el desarrollo realizado de los sistemas de evaluación formativa aplicados, y que la calificación refleja con más transparencia el proceso desarrollado. Los ítems del criterio «caracterización del aprendizaje» aparecen recurrentemente en los documentos y las investigaciones publicadas por profesores vinculados a la Red, excepto el 12.01. Los ítems del criterio «evaluación/calificación» no han sido considerados en los informes de resultados de las tablas 1 y 2.

ACERCA DE LA DIMENSIÓN «COMPROMISO»

La dimensión «compromiso» agrupa sus componentes con menor homogeneidad, por lo que resulta difícil identificar criterios de agrupación categorial dentro de ella. La constatación que hace el alumnado sobre

los enunciados propuestos señala que el compromiso en el aprendizaje se ve favorecido con el empleo de los sistemas de evaluación formativa.

Las respuestas asociadas a la dimensión «compromiso» constatan, de manera destacada los siguientes aspectos en el sistema de evaluación:

- a) Continuidad (ítem 13.03. $m = 4,50$)
- b) Mayor responsabilidad (ítem 12.17. $m = 4,37$)
- c) Asistencia obligatoria y activa (ítem 13.01. $m = 4,28$)
- d) Contrato previo, negociado y consensuado ... (ítem 12.02. $m = 4,03$)
- e) Mayor esfuerzo (ítem 13.05. $m = 3,88$)
- f) Participar en la propia evaluación (ítem 13.14. $m = 3,53$)
- g) Dificultad para trabajar en grupo (ítem 13.06. $m = 2,44$)

Resulta curioso advertir que el enunciado de los ítems de esta dimensión «compromiso», excepto el 12.17. y el 12.02., se plantea en términos de exigencia, dificultad, carga y esfuerzo, lo que en algunos casos (ítems 13.05., 13.14.) coincide con inconvenientes que el alumnado atribuye al sistema de evaluación formativa, de acuerdo a la literatura recogida en la tabla 2. No ocurre lo mismo con el ítem 13.01. que ha sido visto como ventaja por el alumnado, tal y como se comprueba en la Tabla 1.

No obstante, si el profesorado se preguntase acerca de los ítems de esta dimensión (excepto el 13.06.), se considerarían como «ventajas» del sistema de evaluación formativa. Por lo tanto, de nuevo volvemos a detectar la necesidad de ajustar las demandas de respuesta académica del alumnado a las cargas lectivas de las asignaturas; ello concita otra vez la idea de que el sistema de evaluación formativa ha de ser viable o empezará a generar efectos no deseados, especialmente para el alumnado. Este efecto no deseado de aumento de cargas de trabajo ha venido siendo detectado, en mayor o menor medida, en los informes iniciales de la Red.

En definitiva, el análisis de las tres dimensiones señalan que los sistemas de evaluación formativa aplicados han tenido un efecto favorable, reconocido por el alumnado en la dimensión «aprendizaje», mientras que la dimensión «compromiso» muestra una ambivalencia respecto a la interpretación como «ventajas» e «inconvenientes» que pueda hacer el alumnado o el profesorado. Respecto a la dimensión «proceso», nos encontramos, por una parte, que deja entrever con claridad la coherencia de los sistemas de evaluación formativa aplicados, en tanto que el alumnado valora con puntuación alta rasgos constitutivos de evaluación y algunos requisitos necesarios para su desarrollo; sin embargo y por otro lado, también nos encontramos que el alumnado denuncia cierta complejidad para comprender y adaptarse al proceso y una acumulación de trabajo que inevitablemente se va desplazando al final, provocado por las dinámicas de los feedback procesuales con posibilidad de mejora. Esto último podría evitarse si el profesorado estableciera fechas intermedias para valorar las mejoras de las producciones de aprendizaje, sobre contenidos lógicos lo suficientemente unitarios, sin esperar al final del desarrollo de la asignatura.

CONCLUSIONES

El principio de utilidad para el alumnado del sistema de evaluación formativa se ve amenazado por los resultados obtenidos respecto al esfuerzo requerido y la complejidad percibida; por tanto, es preciso asegurar la viabilidad de la evaluación formativa a través del ajuste de la carga de trabajo y de evitar caer en modelos excesivamente complejos.

El alumnado reconoce que los sistemas de evaluación recibidos han tenido una incidencia positiva respecto a la dimensión «aprendizaje»; mientras, en las dimensiones «proceso» y «compromiso» hay aspectos que requieren ser revisados para asegurar la viabilidad del sistema de evaluación formativa, como ocurre con las cargas de trabajo, el mayor compromiso o responsabilidad requerida, y la participación en la coevaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, S. y GLASNER, A. (edit.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BUSCÁ, 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 2007/8. *Estudios sobre Educación*, Vol. 18, 255-276. Universidad de Navarra. Pamplona.
- JIMÉNEZ, F. y NAVARRO, V. (2008) Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9. Julio-Diciembre. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/335/325> (consultada 5/07/2011).
- JIMÉNEZ, F.; NAVARRO, V. y 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. En J. L. PASTOR; B. MUROS; J. C. Luis Pascual, (coords.): *La evaluación formativa en el contexto de la convergencia europea*, 456-473. Madrid: ADAL.
- LÓPEZ, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 31, 3. <http://www.citeulike.org/user/cpiatti/article/3185565> (consultada: 6/07/2011).
- LÓPEZ, V. M. (coord.) (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- LÓPEZ, V. M., MARTÍNEZ, L. F. y JULIÁN, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*. Año I, 2. http://www.um.es/ead/Red_U/2/ (consultada: 6/07/2011).
- MOORE, S., WALSH, G. y RISQUEZ, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- NAVARRO ADELANTADO, V., SANTOS PASTOR, M. L., BUSCÁ DONET, F., MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L. y MARTÍNEZ MUÑOZ, L.F.(2010) La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7). <http://www.rieoei.org/3428.htm> (consultada: 6/07/2011).
- PÉREZ PUELLO, A. TABERNERO SÁNCHEZ, B, LÓPEZ PASTOR V. M. UREÑA ORÍN, N., RUIZ LARA, E., CAPLOCH BUJOSA, M., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. y CASTEJÓN OLIVA, 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. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347.htm> (consultada:6/07/2011).
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). 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. <http://webs.uvigo.es/refiedu/Vols/Vol4.html> (consultada: 6/07/2011).
- VALLÉS RAPP, C., UREÑA ORTÍN, N. y RUIZ LARA, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/197> (consultada: 6/07/2011).
- ZARAGOZA, J., LUIS-PASCUAL, J. C. y MANRIQUE, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. http://www.um.es/ead/Red_U/4/ (consultada: 6/07/2011).

CAPÍTULO 3

LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA MEJORA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA¹

Vicente NAVARRO ADELANTADO, Roberto SOUTO SUÁREZ, Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ,
Víctor HERNÁNDEZ RIVERO y Abraham GARCÍA FARIÑA

INTRODUCCIÓN

La evaluación deja una huella del paso del profesor por la enseñanza. Unas veces, esa huella solo aparece al final del proceso de aprendizaje, otras veces tiene varias huellas durante el proceso, y las menos de las veces surgen muchas huellas agrupadas por la senda del aprendizaje y de la enseñanza. En nuestro caso, nos interesa esta última senda, y cómo el alumnado ha sabido entenderlas. Es nuestra idea de la evaluación formativa en el sistema de evaluación: una oportunidad de mejorar el aprendizaje y situarnos más en los intereses del alumnado y en la autenticidad de lo que aprende.

Este capítulo surge en el contexto de un Proyecto de Innovación de la Universidad de La Laguna, 2011-2012, denominado *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*. A su vez, este Proyecto ha sido continuador del Proyecto inicial *Desarrollo y mejora de sistemas y métodos de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria* (2010-2011). El Proyecto en el que se enmarca esta experiencia docente de innovación ha reunido a profesorado de nueve departamentos y nueve áreas de conocimiento, que se organizan como grupo colaborativo en un seminario permanente durante los dos cuatrimestres del curso 2011-2012. Su misión es comprobar en qué aspectos del sistema de evaluación obtienen mejoras sus profesores y en qué grado estas mejoras corresponden a estrategias formativas de evaluación que se han implementado. Los profesores analizan sus sistemas de evaluación, partiendo del análisis de una asignatura de su

¹ Publicado previamente en M.º J. Cuéllar y J. O´Dwyer (coords.) (2013): *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*, 196-221. Colección Documentos Congresuales/31. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (ISBN: 978-84-15287-88-9)

plan docente. Por su parte, se activa también un grupo de discusión para el alumnado (Krueger, 1991), en cada cuatrimestre, con el que conocer cómo percibe y atribuye éste las estrategias formativas de evaluación. El trabajo que presentamos corresponde al análisis del primer cuatrimestre.

Vinculados con los objetivos del Proyecto 2011-2012, nos hemos planteado conocer la visión del alumnado de su experiencia en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, los aspectos que son considerados como ventajas e inconvenientes, y las atribuciones que realizan sobre ellas.

Este trabajo está centrado en la visión del alumnado de la evaluación formativa, lo que supone trascender esa opinión para mejorar el sistema de evaluación formativa (Fraile, 2010). No obstante, la voz del alumnado es deficitaria en las publicaciones específicas (Hamodi y López Pastor, 2012; McDowel y Sambel, 2013). Además, se trata también de convertir esto en una estrategia eficaz en la universidad (Moore, Walsh y Rísquez, 2012). Sin embargo, encontramos muchas dificultades en el camino para asumir un tipo de evaluación frente a otros, como es el pensamiento o posición paradigmática del profesor. López Pastor (2000, p.39) los divide entre *racionalidad técnica* y *racionalidad práctica*. Evidentemente, nada es neutro en la labor docente, pero no debe verse como que la evaluación formativa es una fórmula de elección individual del profesorado, porque estamos inmersos en un cambio de la enseñanza superior, que comporta estrategias metodológicas y de evaluación capaces de responder a las competencias reguladas en los Grados (Decreto 55/2005, de estudios de Grado, que alude a una formación universitaria basada en competencias; MEC, 2006, p.6). Simplificando esta cuestión del pensamiento del profesor, también cabe el perfil de un profesor pragmático que pugna por acostumbrarse a los puntos de vista de los alumnos acerca de su actuación docente (Moore, Walsh y Rísquez, 2012, p.19).

Otra cuestión que requiere de más compromiso entre el profesorado para avanzar en la mejora del sistema de evaluación formativa, es hacerlo a través de instrumentos que faciliten información profunda, no superficial. Johnson (2000) advierte que el propio alumnado llega a darse cuenta y responde superficialmente al ser preguntado con ítems convencionales y con sentido institucional. Por consiguiente, ha de haber una relación positiva entre el sistema de evaluación y la agudeza de los instrumentos de diagnóstico, y el posterior compromiso de mejora.

Como vemos, las dificultades del cambio de rol del profesor universitario para cumplir con una evaluación formativa son de gran calado, pues afecta a la transformación del modelo de enseñanza (Dochy, Segers y Dierick, 2002); igualmente, respecto a la transformación de un profesor-transmisor de contenidos a un profesor-guía formador (Biggs, 1999, 2005; Bretones, 2002, 2008; Brockbank y McGill, 2002; Brown & Dove, 1990; Brown y Glasner, 2010; Havnes & McDowell, 2007; Knigth, 2002; Santos, 1993). Por último, debe haber una coherencia entre las declaraciones del alumnado y el diseño de alternativas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el ámbito

universitario nacional, destaca la tarea desempeñada por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (RNEFC) (López-Pastor, 2000, 2009; López, Castejón, Sicilia, Navarro & Webb, 2011). Desde el punto de vista docente, la evaluación formativa constituye un sistema sostenido por «todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza» (López Pastor, 2009, p.35). Ello nos conduce a reconocer para la evaluación formativa los siguientes criterios (Jiménez, Navarro y Jiménez, 2001; Jiménez y Navarro, 2008): 1) integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza; 2) implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación; 3) uso de instrumentos de evaluación de forma continua durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 4) presencia de un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación; y 5) criterios de evaluación que convergen en el contenido de enseñanza.

No obstante, el cambio que pueda provenir de la reflexión del profesorado a partir de los resultados obtenidos de la visión del alumnado sobre la docencia recibida, parece entrañar respuestas emocionales en el profesorado que han de administrarse con cautela (Carson, 2001. cit. por Moore et al. 2012: p. 21). Esta advertencia emocional de cómo los profesores se enfrentan al cambio, la hemos percibido en el seminario colaborativo y, a veces, muy vinculada al talante de cada profesor, según su grado de compromiso o credulidad con la viabilidad de la evaluación formativa. Por ello, no basta con esperar un cambio en los profesores con relación a los aspectos mejorables, sino trazar una estrategia de mejora en el tiempo con prioridades y logros razonables que puedan ser alcanzados por éstos. Es comprensible que la sinceridad de los estudiantes, cuando se manifiestan críticamente, ha de ser valorada, porque el interés se debe centrar siempre en generar alternativas para la mejora y en asumir el hecho crítico.

Por tanto, se trata de obtener la visión del alumnado y la atribución que realiza frente a la evaluación que ha recibido y aprovechar esta visión para mejorar el sistema de evaluación de las asignaturas, reconduciéndolo hacia una evaluación con mayor carácter formativo. Para esta captación de opiniones del alumnado nos valemos de un procedimiento mixto cualitativo (grupo de discusión) y cuantitativo (cuestionario), cuya unión aumenta su capacidad reveladora del fenómeno de nuestro interés.

METODOLOGÍA

DISEÑO

El objetivo y finalidad de este estudio justifica un diseño mixto cuantitativo-cualitativo. Se ha realizado un análisis descriptivo de criterios por categorías (con alto valor de implicación práctica (Bisquerra, 2004), y de análisis de contenido (Flick, 2004; Martínez, 1998; Rodríguez-Gómez, Gil

y García-Jiménez, 1996), todo ello mediante un procedimiento deductivo e inductivo; con el fin de proporcionar mayor objetividad, se triangularon los datos obtenidos de las dos técnicas aplicadas.

PROCEDIMIENTO Y PARTICIPANTES

Se aplicaron dos técnicas de investigación al final del primer cuatrimestre: un cuestionario estructurado (ver anexo I) y un grupo de discusión (Krueger, 1991). Ambas técnicas contribuyeron a compensar las fortalezas y debilidades derivadas de los estudios retrospectivos (Cohen y Manion, 2002; Bisquerra, 2004). El cuestionario, empleado por la RNEFC, está estructurado en tres dimensiones: sistema de evaluación con 8 ítems, metodología empleada con 4 ítems, y valoración general de la asignatura con 4 ítems. La dinámica del grupo de discusión, coordinada por dos profesores del Proyecto, se organizó mediante un guion inicial, que atendía a los criterios: ventajas, inconvenientes, coherencia y participación.

Al final del primer cuatrimestre, 187 estudiantes de 5 asignaturas cumplieron el cuestionario. Este alumnado pertenecía a cuatro titulaciones: Grado de Maestro en Educación Primaria (*Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física* - EAEF, obligatoria, 8 créditos) Maestro Especialidad en Educación Física (*Juegos y Deportes Autóctonos* - JDA, optativa, 6 créditos; *Iniciación Deportiva Escolar*, optativa, 6 créditos), Maestro Especialidad en Educación Infantil (*Juegos motores y su didáctica* - JMD, optativa, 4,5 créditos), Grado de Fisioterapia (*Fundamentos de Fisioterapia* -FF, troncal, 6 créditos). De estos estudiantes, 8 participaron en un grupo de discusión, seleccionados al azar de entre el alumnado con asistencia regular a estas asignaturas.

Los instrumentos aplicados tratan de encontrar la percepción y atribuciones de la evaluación recibida; y, entre ellos, se cruzan los resultados, con el propósito de objetivarlos. En cuanto al grupo de discusión, se grabó y transcribió la sesión y sus narraciones fueron analizadas por medio del programa ATLAS-ti (versión 6.2) de análisis cualitativo de datos. Se siguieron los siguientes pasos: se realizó la transcripción de las narraciones del grupo de discusión; se definió la «unidad hermeneútica» («memos», con 30 categorías codificadas; «estructuras conceptuales», con 6 criterios: *ventajas, inconvenientes, coherencia, abstracción del concepto de evaluación formativa, mejoras para llevar a cabo, y exigencias de la evaluación formativa*) (Tabla 1); y se seleccionaron los pasajes del texto, asignándose las correspondientes categorías y códigos «memos». Por último, se crearon informes («outputs»), que ayudaron al análisis e interpretación de la información.

Siguiendo un procedimiento de triangulación con los datos del cuestionario, las categorías del grupo de discusión se muestran con relación a los ítems correspondientes del cuestionario de metodologías y evaluación de RNEFC (Tabla 1).

TABLA 1. TRIANGULACIÓN ENTRE EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y EL CUESTIONARIO

CRITERIOS	CATEGORÍAS	CÓDIGO	P REGUNTAS / ÍTEMS CUESTIONARIO	FRECUENCIA Y SUJETOS
1 Ventajas	Aplicación de los conocimientos teóricos	1ACT	12.9,13	[6/4]
	Buen feedback	1BFE	12.8,15,16,20/7.2	[1/1]
	Uso de distintas actividades de evaluación	1DAE	12.14	[2/1]
	Uso de distintas modalidades de evaluación (Participación de agentes)	1DME	12.14/10.1,2,3,4	[2/1]
	Potenciación del aprendizaje	1PEA	12.04,9,10,11,20	[1/1]
	Potenciación de la autonomía	1PLA	12.19	[1/1]
	Trabajos de aplicación como trabajo de campo	1TAC	12.09	[1/1]
	Valoración general positiva	1VGP	15	[2/2]
	Uso de varias vías de evaluación	1VVE	12.01	[1/1]
2 Inconvenientes	Falta de claridad en la información (criterios)	2FCI	13.4, 9, 10, 12, 13/9.6	[2/2]
	Falta de experiencia previa	2FEP	12.17/13.2;4;10; 15	[4/2]
	Falta de procedimientos adecuados para la actividad dialógica (P-A)	2FPD	12.02/1	[3/2]
	Rechazo de la valoración de los compañeros (coevaluación)	2RVC	10.2	[5/3]
	Deficiente ejecución y seguimiento de los trabajos grupales	2STG	12.05/13.6	[6/4]
3 Coherencia	Ausencia de coherencia	3ADC		[1/1]
	Coherencia entre lo programado y aplicado	3PYA		[2/2]
4 Abstracción del concepto de evaluación formativa	El consenso como punto de partida	4CPP	12.02/1	[1/1]
	La evaluación formativa como cambio educativo	4ECE		[1/1]
	La evaluación final como parte de la evaluación formativa	4EFI	[9.2,3,8]	[1/1]
	Evaluación democrática	4EVD	12.02	[1/1]
5 Mejoras a llevar a cabo	Añadir la evaluación del profesor en el proceso	5AEP		[3/2]
	Criterios explícitos para la valoración de los aprendizajes	5CEV	13.9, 12,13 / 9.6	[5/4]
	Mejorar la actividad dialógica (P-A)	5MAD	12.02 / 1	[1/1]
	Más feedback	5MFE	12.8,15,16,20 / 13.12 / 7.2	[2/2]
	Mejor planteamiento y control de los trabajos grupales	5PTG	12.05 / 13.6	[2/2]
	Profundizar en la presencia de diversas vías de evaluación	5PVE	12.1	[1/1]
	Más recursos para el campo profesional (evaluación auténtica)	5RCP		[5/5]
	Integrar las TIC	5TIC	11.8	[1/1]
6 Exigencias de la evaluación formativa	Mayor responsabilidad del profesor	6MRP	12.18	[1/1]
	Más trabajo del profesor	6MTP		[2/1]

RESULTADOS

Para facilitar la comprensión, se organizan los resultados según los criterios anteriores, y se muestran los resultados relevantes, estableciendo, en su caso, la presentación de las dos fuentes de datos aportadas desde ambas técnicas de investigación:

• **CRITERIO 1: VENTAJAS**

Categoría (1ACT): Aplicación de los conocimientos teóricos (6/4)

«Otra cosa que yo quiero apuntar a favor de la evaluación formativa: como se valora tanto el proceso y es necesario que el alumno sea más participativo, eso favorece que el alumno interiorice mejor los conocimientos. Al interiorizarlos mejor, es lo que decía S. de la aplicación del conocimiento, es decir: el profesor te da en determinadas clases magistrales un conocimiento teórico y el alumno puede aplicarlo, porque ya lo ha interiorizado, ya lo ha trabajado, porque ya lo ha vivenciado. Entonces es algo que yo valoro muy positivamente» (#6-JMD).

TABLA 2. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.9 Y 12.13 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.9 (n=176)	Permite aprendizajes funcionales				
	-	2,3	23,3	42,0	28,4
P 12.13 (n=177)	Hay interrelación entre teoría y práctica				
	0,6	2,3	7,4	40,3	47,7

Categoría (1BFE): Buen Feedback (1/1)

«Y otra cosa que me gustó mucho de la asignatura, que me gustaría destacar, es que muchos profesores mandan un trabajo y ese trabajo ya se acabó, ya tienes una nota. A ver, nosotros estamos aprendiendo y nosotros teníamos que hacer un trabajo y aprender de los errores que tuvimos, dándonos 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 realizáramos 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» (#7-IDE).

TABLA 3. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.8; 12.15 Y 12.16 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.8 (n=177)	Mejora la tutela académica (Seguimiento y ayuda al alumno)				
	-	6,3	18,8	43,8	28,4
P 12.15 (n=176)	Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades				
	1,1	8,0	21,6	27,8	37,5
P 12.16 (n=176)	Se da un seguimiento más individualizado				
	0,6	17,0	30,1	31,3	17,0

Categoría (1DAE): Uso de distintas actividades de evaluación (2/1)

«El profesor puede valorar a través de los diferentes ejercicios, de la implicación en el aula, de los foros, de muchas cosas...; todo eso suma una cantidad de actividades que puede valorar» (#1-JDA).

TABLA 4. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.14 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
12.14 (n=176)	Evalúa todos los aspectos posibles				
	-	3,4	18,2	43,8	33,5

Categoría (1DME): Uso de distintas modalidades de evaluación (Participación de agentes) (2/1)

«[...] 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), etc.» (#5-EAEF).

TABLA 5. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.14; 10.1; 10.2; 10.3 Y 10.4 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.14 (n=176)	Evalúa todos los aspectos posibles				
	-	3,4	18,2	43,8	33,5
P 10.1 (n=176)	Los alumnos realizan una evaluación de su propio trabajo (autoevaluación)				
	Sí 69,3		No 27,3		
P 10.2 (n=176)	Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)				
	Sí 51,1		No 44,9		
P 10.3 (n=176)	La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)				
	Sí 23,3		No 59,1		
P 10.4 (n=176)	Los propios alumnos emitan una calificación de manera justificada (autocalificación)				

Categoría (1PEA): Potenciación del aprendizaje (1/1)

«Yo creo que la evaluación formativa beneficia el aprendizaje del alumnado...» (#6-JMD).

TABLA 6. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.4; 12.9; 12.10; 12.11 Y 12.20 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.4 (n=176)	El estudiante realiza un aprendizaje activo				
	-	1,7	6,3	43,2	48,3
P 12.9 (n=176)	Permite aprendizajes funcionales				
	-	2,3	23,3	42,0	28,4
P 12.10 (n=176)	Genera aprendizajes significativos				
	-	2,3	12,5	45,5	38,1
P 12.11 (n=176)	Se aprende mucho más				
	-	1,1	9,7	46,6	41,5
P 12.20 (n=176)	El estudiante es más consciente de su aprendizaje				
	-	2,8	12,7	50,0	31,7

Categoría (1PLA): Potenciación de la autonomía (1/1)

«Yo creo que en cuanto a autonomía, la evaluación formativa beneficia que el propio alumno forme su propio conocimiento, que sea más participativo» (#6-JMD).

TABLA 7. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.19 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.19 (n=176)	El aprendizaje es más autónomo				
	0,7	7,0	20,4	43,7	23,9

Categoría (1TAC): Trabajos de aplicación como trabajos de campo (1/1)

«[...] nos han hecho hacer 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 uno un punto, una cosa; otro, otro punto, otra» (#7-IDE).

TABLA 8. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.9 DEL CUESTIONARIO					
Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.9 (n=176)	Permite aprendizajes funcionales				
	-	2,3	23,3	42,0	28,4

Categoría (1VGP): Valoración general positiva (2/2)

«Tanto la coordinación como el sistema gradual de evaluación que nos han puesto para nosotros han estado muy bien» (#5-EAEF).

TABLA 9. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 15 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 15 (n=176)	Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura				
	-	1,1	11,9	57,4	26,1

Categoría (1VVE): Uso de varias vías de evaluación (1/1)

«En esta asignatura me parece que lo han hecho muy bien. Primero porque quienes llegaron al porcentaje, hicieron la opción A de examen totalmente práctico. Quienes estaban balanceándose entre un 70 o un 80% pues concertaron entrevistas porque se tenía 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 a ellos se cercioran si el alumno tiene interés, si ha trabajado...» (#5-EAEF).

TABLA 10. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.1 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.1 (n=176)	Ofrece alternativas a todos los estudiantes				
	1,1	2,3	17,0	44,9	32,4

• CRITERIO 2: INCONVENIENTES

Categoría (2FCI): Falta de claridad en la información (criterios de evaluación) (2/2)

«No se nos proporcionaron ejemplos claros de los criterios que se iban a seguir en la asignatura» (#2-FF).

TABLA 11. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 13.4; 13.9; 13.10; 13.12; 13.13 Y 9.6 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 13.4 (n=176)	Hay que comprenderlo previamente				
	2,3	15,9	29,5	38,1	10,8
P 13.9 (n=176)	El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro				
	31,8	25,6	27,3	10,8	2,3
P 13.10 (n=176)	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar				
	24,0	34,3	23,4	14,3	2,3
P 13.12 (n=176)	Las correcciones han sido poco claras				
	48,9	29,5	10,2	7,4	1,1
P 13.13 (n=176)	La valoración del trabajo es subjetiva				
	39,4	28,6	16,0	5,7	3,4
P 9.6 (n=176)	El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos				
	Sí 94,9		No 2,8		

Categoría (2FEP): Falta de experiencia previa (4/2)

«Nosotros venimos de un sistema educativo en la que se nos ha educado de una manera en la que el profesor es autoritario completamente, es decir no podemos pasar de estar ocho años o diez 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 mejora de la asignatura) a que de repente 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» (#6-JMD).

«Venimos desde una perspectiva directiva; hemos estado 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 también de los profesores...» (#8-IDE).

TABLA 12. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.17; 13.2; 13.4; 13.10 Y 13.15 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.17 (n=176)	Requiere más responsabilidad				
	-	4,0	13,1	46,6	33,0
P 13.2 (n=176)	Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito				
	24,4	31,8	22,2	8,0	6,3
P 13.4 (n=176)	Hay que comprenderlo previamente				
	2,3	15,9	29,5	38,1	10,8
P 13.10 (n=176)	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar				
	24,0	34,3	23,4	14,3	2,3
P 13.15 (n=176)	Falta de costumbre en el alumnado				
	19,7	23,2	33,1	15,5	4,2

Categoría (2FPD): Falta de procedimientos adecuados para la actividad dialógica (3/2)

«La educación debería basarse en ese 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. Desde luego eso no es. Y en el caso que se estaba comentando, en esta materia sí que es verdad que no hubo un guion de docencia muy cerrado, pero tampoco dio la sensación de que el profesor abriera un debate justo antes de empezar el curso para ver qué podíamos enfocar con mayor importancia y qué no. Y eso sería uno de los puntos a tratar» (#2-FF).

TABLA 13. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.2 Y 1 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.2 (n=176)	Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación				
	11,4	8,0	26,1	23,9	18,2
P 1 (n 176)	¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo de curso?				
	17,0	10,2	19,3	27,8	13,1

Categoría (2RVC): Rechazo de la valoración de los compañeros (coevaluación) (5/3)

«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 treinta personas y eso te lo va a hacer 6 personas; el resto se van a evaluar en cuanto a...» (#6-JMD).

TABLA 14. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 10.2 DEL CUESTIONARIO

Ítems				
P 10.2 (n=176)	Los alumnos evalúan el trabajo de sus compañeros (coevaluación)			
	<table border="1"> <tr> <td>Sí</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>51,1</td> <td>44,9</td> </tr> </table>	Sí	No	51,1
Sí	No			
51,1	44,9			

Categoría (2STG): Deficiente ejecución y seguimiento de los trabajos grupales (6/4)

«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 en los trabajos en grupo no me parecen 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 por partes el trabajo y son partes independientes: él hace la parte A; yo hago la parte B y él, el punto C. El que hace el punto C, si todavía tiene algo de responsabilidad, hace el trabajo de todos, mira a ver si no se repiten contenidos y demás, pero generalmente los trabajos son partes individuales que luego se han juntado. No me gusta la manera de trabajo en grupo, porque no se está sacando los beneficios que se debería al trabajo grupal. Quizás haciendo un seminario en tutorías, juntando a los grupos y dando los contenidos del trabajo y que lo defienden delante los demás, se sacaría mayor beneficio y el profesor sabría si los alumnos han participado, si tienen conocimientos generales del contenido de la materia... Tal y como yo veo los trabajos grupales no se están llevando de manera adecuada. [...] En esta asignatura y en otras, en que sólo se evalúa el proceso y no el producto final, conllevan trabajo grupal y

muchas veces el profesor no sabe si el alumno sabe. Yo, si estoy dividiendo el trabajo, me estoy perdiendo partes del proceso de aprendizaje. Muchas veces es un «corta y pega» de los puntos. Y si alguien lo lee con detenimiento verá cómo hay cosas en que se repite información. Hay poca responsabilidad del alumnado y poca responsabilidad de control 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» (#6-JMD).

TABLA 15. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.5 Y 13.6 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.5 (n=176)	Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa				
	0,6	1,7	10,8	38,1	47,4
13.6 (n=176)	Existe dificultad para trabajar en grupo				
	19,9	29,5	29,5	9,7	9,7

• **CRITERIO 3: COHERENCIA**

Categoría (3PYA): Coherencia entre lo programado y aplicado (2/2)

«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 pensé que sería 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, que potenciaría la participación profesor-alumno y todo ese tema de la evaluación formativa. Entonces él se correspondió con eso: él nos dejaba intervenir en clase, hicimos debates...; entonces existió coherencia entre lo que él propuso y lo que sucedió» (#8-IDE).

• **CRITERIO 4: ABSTRACCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA**

Categoría (4CPP): El consenso como punto de partida (1/1)

«Claro que hay un programa que el profesor tiene que seguir pero en su caso él nos comentó si estábamos de acuerdo con el programa y si podríamos cambiar algo. Nos dejó elegir desde el primer día. Recuerdo que para la gente que no iba a clase, como que les dio otra oportunidad, lo hizo de otra manera.... Y nos lo comentó a nosotros que íbamos siempre a clase: si nos parecía justo. Y en todo momento él estaba preocupado por nosotros» (#7-IDE).

TABLA 16. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.2 Y 1 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.2 (n=176)	Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación				
	11,4	8,0	26,1	23,9	18,2
P 1 (n 176)	¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo de curso?				
	17,0	10,2	19,3	27,8	13,1

Categoría (4EFI): La evaluación final como parte de la evaluación formativa (1/1)

«También creo que se puede aprender de una evaluación final, es decir, todo depende de cómo se nos llegue la materia, de cómo se nos llegue el contenido, de cómo el profesor la trabaje, de cómo se trabaje en el aula...» (#6-JMD).

TABLA 17. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 9.2, 9.3 Y 9.8 DEL CUESTIONARIO

Ítems		
P 9.2 (n 176)	La calificación final proviene del examen final y algún trabajo individual.	
	<table border="1"> <tr> <td>Si 14,8</td> <td>No 81,3</td> </tr> </table>	Si 14,8
Si 14,8	No 81,3	
P 9.3 (n 176)	La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, reseñas, trabajos en grupo, etc.)	
	<table border="1"> <tr> <td>Si 45,5</td> <td>No 52,8</td> </tr> </table>	Si 45,5
Si 45,5	No 52,8	
P 9.8 (n 176)	A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final (si no se superaba el examen no se superaba la asignatura)	
	<table border="1"> <tr> <td>Si 5,7</td> <td>No 88,6</td> </tr> </table>	Si 5,7
Si 5,7	No 88,6	

Categoría (4EVD): Evaluación democrática (1/1)

«Una de las cosas más importantes que se ve en la evaluación formativa es que estamos hablando de actitudes democráticas, una actitud donde tú no eres el que todo lo sabe, sino que quieres saber su opinión. Ahí está lo bueno de llegar y preguntar a los alumnos: ¿cómo lo ven?; ¿qué te ha parecido?, ¿has aprendido...? o lo llames como lo llames. Vas con un compañero y le dices: ¿qué te ha parecido esto?; pues yo creo que sí o yo creo que no. Es vivenciar esas cosas para decir, vamos a mejorar. Y esa es la fórmula. Eso es lo que pretendemos todos, quizás seamos nosotros que seremos profesores lo que lo tengamos interiorizado. Tenemos que conseguir ese objetivo en nuestros alumnos de futuro, y los que lo hemos vivenciado con algunos profesores sabemos lo importante que es. Entonces, una de las cosas importantes es que ellos no tienen la verdad absoluta sino que ellos de nosotros también están aprendiendo. Es la base de la persona, ser democrático, no como antes, el profesor era el que mandaba...» (#4-JDA).

TABLA 18. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.2 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.2 (n 176)	Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación				
	11,4	8,0	26,1	23,9	18,2

• **CRITERIO 5: MEJORAS A LLEVAR A CABO**

Categoría (5AEP): Añadir la evaluación del profesor en el proceso (3/2)

«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. Tiene que haber comunicación y darle la misma importancia. Que el alumnado no sienta que es una cosa al final de curso, que me van a tener manía..., que evidentemente tiene que ser anónima pero que el profesor reciba esa alimentación porque no sabe si está llegando. Hay que valorar las dos evaluaciones para que el proceso en general vaya bien» (#1-JDA).

Categoría (2FCI): Falta de claridad en la información (criterios de evaluación) (2/2)

«No se nos proporcionaron ejemplos claros de los criterios que se iban a seguir en la asignatura» (#2-FF).

TABLA 19. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 13.4; 13.9; 13.10; 13.12; 13.13 Y 9.6 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 13.4 (n=176)	Hay que comprenderlo previamente				
	2,3	15,9	29,5	38,1	10,8
P 13.9 (n=176)	El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro				
	31,8	25,6	27,3	10,8	2,3
P 13.10 (n=176)	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar				
	24,0	34,3	23,4	14,3	2,3
P 13.12 (n=176)	Las correcciones han sido poco claras				
	48,9	29,5	10,2	7,4	1,1
P 13.13 (n=176)	La valoración del trabajo es subjetiva				
	39,4	28,6	16,0	5,7	3,4
P 9.6 (n=176)	El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos				
	Sí 94,9		No 2,8		

Categoría (5MAD): Mejorar la actividad dialógica (P-A) (1/1)

«[...] 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 mi debería ser un tema bilateral» (#5-EAEF).

TABLA 20. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.2 Y 1 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P 12.2 (n=176)	Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación				
	11,4	8,0	26,1	23,9	18,2
P 1 (n=176)	¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo de curso?				
	17,0	10,2	19,3	27,8	13,1

Categoría (5MFE): Más feedback (2/2)

«Estamos acostumbrados a ver al profesor siempre exponiendo, diciéndonos las cosas, es decir, cuando nosotros salimos a exponer un trabajo, 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. No es dejar en ridículo con lo que ha hecho mal delante de nadie, pero sí aprender de los errores» (#8-IDE).

TABLA 21. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS 12.8; 12.15; 12.16; 12.20; 13.12 Y 7.2 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
P. 12.8 (n=176)	Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)				
	6,3	18,8	43,8	28,4	2,8
P 12.15 (n=176)	Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades				
	1,1	8,0	21,6	27,6	37,5
P 12.16 (n=176)	Se da un seguimiento más individualizado				
	0,6	17,0	30,1	31,3	17,0
P 12.20 (n=176)	El estudiante es más consciente de su aprendizaje				
	2,8	12,7	50,0	31,7	2,8
P 13.12 (n=176)	Las correcciones han sido poco claras				
	48,9	29,5	10,2	7,4	1,1
P 7.2 (n=176)	Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, informando sobre cómo mejorar y corregir los errores)				
	1,1	9,1	15,9	34,7	38,6

Categoría (5RCP): Más recursos para el campo profesional (evaluación auténtica) (5/5)

«Ahora que ella lo dijo, nosotros no tuvimos la oportunidad de llevar a cabo prácticas con niños y creo que es muy importante porque no es lo mismo trabajar con niños que con nosotros. Igualmente en esta asignatura como en todas. Nosotros somos de tercero, somos de diplomatura. Y nosotros ahora mismo, la próxima semana nos enfrentamos a las prácticas. Creo que es mucho tiempo dejarnos todas las prácticas para el final. Actuar con niños es mejor para pensar y reflexionar sobre la práctica» (#7-IDE).

• **CRITERIO 6:** EXIGENCIAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Categoría (6MRP): Mayor responsabilidad del profesor (1/1)

«Yo creo que la evaluación formativa exige mayor responsabilidad por parte del profesorado» (#6-JMD).

TABLA 22. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12.18 DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
12.18 (n 176)	El profesor se implica más en la asignatura				
	-	3,5	16,9	46,5	31,7

78

Categoría (6MTP): Mas trabajo para el profesor (2/1)

«Para llevar a cabo una evaluación formativa los profesores han de trabajar más» (#6-JMD).

DISCUSIÓN

Las opiniones de los estudiantes han sido coherentes en la confluencia de las dos técnicas de investigación aplicadas. Además, se ha alcanzado un grado elevado de *credibilidad* (Guba, 1989) que nos permite reconocer como real las visiones que el alumnado ha manifestado acerca del fenómeno de la evaluación formativa. Frente a ellas, cabe tomar decisiones por parte de los profesores en la línea de una mejora orientada por estas percepciones (Hamodi y López-Pastor, 2012), además de completar la calidad diagnóstica de la información.

Principalmente acerca del criterio «ventajas», el maridaje del aprendizaje y la evaluación formativa se construye, según la percepción y experiencia del alumnado reflejadas en los instrumentos aplicados, con los siguientes

rasgos: activo (P12.4), funcional (P12.9), significativo (P12.10), autónomo (1PLA; P12.19); mayor y más consciente (1PEA; P12.11; P12.20) (Benito y Cruz, 2005). Todo ello indica que el sistema aporta un grupo de coherencias vinculadas a una manera de aprender, de ahí su gran potencial.

El alumnado percibe e identifica el valor del aprendizaje auténtico (1ACT; P12.9; P12.13) (Dochy, Segers y Dierick, 2002). Particularmente, perciben en el trabajo de campo una oportunidad de comprometerse más con su aprendizaje, seguramente porque intuyen que aprenderán más por este camino profesionalizador (1TAC; P12.9). Aun así, demandan que se profundice en esa capacitación para el mundo profesional (5RCP), por ejemplo en lo relativo a la capacidad de comunicación y transmisión oral.

Una de las principales fortalezas del sistema de evaluación formativa es que el alumnado recibe más feedback o retroalimentación, y que éste es de más calidad (1BFE; P12.8; P12.15; P12.16; P12.20; P7.2), incluyendo el que es administrado a través de la tutoría (1BFE; P12.8; P12.15). Cobra mayor interés el que el alumnado valora la calidad del feedback en la medida que éste proporciona una nueva opción de mejora de la elaboración del aprendizaje (corrección de errores, retroalimentación P12.15). Es aquí donde el alumno encuentra el valor de lo formativo frente al carácter continuo del proceso (1BFE; 5MFE; P12.15). Por otro lado llama la atención que el alumnado destaca que el feedback se da más a nivel grupal que individual, lo que le lleva a demandar este último.

Sin embargo y a pesar de lo anterior, y correspondiente al criterio «inconvenientes», el alumnado percibe que el profesorado no traduce adecuadamente ese feedback grupal a la calificación, debido a que los trabajos en grupo no son convenientemente controlados por el profesor (2STG; P13.6), lo que se ha declarado con claridad y detectado en nuestro criterio «mejoras» (criterio 5). Es por ello que los estudiantes del grupo de discusión demandan un mejor planteamiento y control de los trabajos grupales. Con relación a esto, el profesorado debe asumir que no es el trabajo en grupo, como actividad, lo que falla, sino el insuficiente control sobre los procesos de generación de aprendizaje entre sus miembros y sobre las aportaciones individuales. Frente a este problema (no solucionado, en general), se propone una mayor tutela y seguimiento del proceso de elaboración, así como incorporar la declaración individual de porcentaje de participación en las aportaciones del trabajo y contenidos concretos que han elaborado. Así pues, el alumnado reconoce las ventajas del trabajo en grupo y su presencia frecuente (P12.5), pero exige la revisión de su planteamiento. Esto nos remite, recurrentemente, a la necesidad de precisar con mayor claridad en los criterios de calidad para la actividad de aprendizaje en el seno de los grupos.

Igualmente, respecto a los criterios «ventajas» e «inconvenientes», se ha valorado que las actividades de evaluación sean diversificadas (1DAE; P12.14). El alumnado reconoce, como una de las características del sistema de evaluación formativa, la existencia de diversas actividades, evaluándose así mayor cantidad de aspectos. Asimismo, los estudiantes valoran que se

pongan en práctica diversas modalidades de evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación...) (1DME; P.12.14; P10.1; P10.2; P10.3; P10.4), si bien todavía queda lejos el que el alumnado capte el alcance de la coevaluación para su aprendizaje (P10.2). De hecho, se observa un rechazo en el alumnado a ser coevaluados por los propios compañeros (2RVC), por estimar que se trata de un procedimiento arriesgado para el que no se sienten adecuadamente capacitados y para el que no tienen suficiente juicio (2FEP). Ante esta dificultad, es conveniente (criterio «mejoras») plantear una estrategia de diseño de criterios claros para la valoración de las producciones de aprendizaje que garanticen la objetividad y la justicia de la evaluación.

Siguiendo con el criterio «mejoras», es conveniente recordar que el proceso de feedback no compete únicamente al aprendizaje del alumnado. Según manifiestan los estudiantes, es importante que el profesorado tenga conocimiento de cómo está desarrollándose la enseñanza, para lo cual es fundamental que conozca la opinión del alumnado sobre ello (5AEP), de ahí la importancia de la actividad dialógica entre el alumnado y el profesorado acerca del proceso de enseñanza de aprendizaje.

Por su parte y también establecido en el criterio «ventajas», un aspecto que los estudiantes destacan positivamente, como potenciador del sistema de evaluación formativa, es la existencia de varias vías de evaluación de la asignatura entre las que elegir (1VVE; P12.1). No obstante, desde el punto de vista de organización de las asignaturas, estamos ante un problema de concentración inicial en la vía más deseable por parte del docente, lo que nos lleva a la reflexión de si influimos, inconscientemente, en el alumnado a la hora de elegir dicha vía.

El criterio «abstracción del concepto de evaluación formativa» ha supuesto una fuente profunda de pensamiento de los estudiantes, de cuya declaración hemos captado cómo integra el problema. Parece que el alumnado tiene una conciencia clara de que el examen final –de existir–, debería tener una ponderación adecuada dentro del conjunto de las actividades de evaluación y que no es incompatible, como tal, con la evaluación formativa (4EFI; P9.2; P9.3; P9.8). Esto refuerza el matiz existente en la distancia entre la evaluación sumativa y la formativa (Morgan & O'Reilly, 2002).

De esta manera de entender cuestiones conceptuales sobre la evaluación formativa, los estudiantes han percibido que una de las principales debilidades de los sistemas de evaluación formativa aplicados tiene que ver con falta de actividad dialógica en el aprendizaje (2FPD; 5MAD; P1) (criterios «inconvenientes» y «mejoras»), que conlleva, entre otras cosas, la falta de claridad en los criterios de evaluación y calificación (2FCI; P.13.12; P.13.13). Todo ello se traduce en la demanda de mayores niveles de consenso (4CPP; P.12.2; P1) y de criterios explícitos para la valoración de los aprendizajes (5CEV). Así pues, es preciso que el profesorado aumente y mejore su información acerca de todo lo concerniente a la materia y su sistema de evaluación, de manera particular al principio del desarrollo de la materia.

Las debilidades mencionadas en el apartado anterior no son ajenas a la falta de experiencia previa en este tipo de procesos (2FEP), lo cual contribuye a que al alumnado no le sea fácil integrarse en la actividad dialógica. En ese sentido, se comprueba que la evaluación formativa sigue sin ser un sistema extendido y que coexiste con otros modelos de evaluación mayoritarios de corte sumativo, o continuo. De este modo, se explica que el alumnado reconozca las dificultades de enfrentarse y adaptarse a metodologías innovadoras (P13.2; P13.4).

A lo anterior se suma la complejidad que entraña dar carácter formativo a la evaluación llevada al aprendizaje. El alumnado ha percibido el nivel de complejidad de la evaluación formativa (P13.9), lo que ha generado incertidumbres (P13.10). Ello supone al profesorado tener que responder para aminorar estas incertidumbres.

Los propios alumnos constatan que este sistema de evaluación exige mayor responsabilidad y trabajo del profesorado (6MRP; P12.18; 6MTP) (criterio «exigencias de la evaluación formativa») y una asunción de responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje (P12.17). Por tanto, merece la pena establecer diálogos en este sentido durante el desarrollo de las asignaturas. Lo cierto es que la falta de actividad dialógica, de mayores niveles de consenso, y de claridad en los criterios de evaluación y calificación, hacen que el alumnado no perciba de manera bien definida la proyección democrática de este sistema de evaluación (4CPP; 4EVD) (Santos, 1993).

Otro aspecto a tener en cuenta es que el sistema de evaluación formativa puede ser vulnerable si no se guarda un equilibrio entre lo programado y lo efectuado; especialmente, tal y como hemos sondeado en nuestro guión del grupo de discusión, en lo concerniente en la relación metodología-evaluación. Esta relación ha de ser, por tanto, de coherencia entre lo programado y aplicado (3PYA). En nuestra opinión, esta relación de coherencia implica más dificultades cuantos más profesores compartan una asignatura.

Finalmente y en síntesis, cabe indicar que existen aspectos que es preciso cuidar y mejorar, y que la voz del alumnado guarda una información con elevado valor diagnóstico. Como resultado de conjunto, el peso de las ventajas y fortalezas sobre los inconvenientes del sistema ha sido declarado por el alumnado expresando un alto nivel de satisfacción global (1VGP; P15).

CONCLUSIONES

La voz del alumnado es imprescindible para diagnosticar el sistema de evaluación formativa, pues resulta ser crítica para evaluar la calidad de la relación metodología-evaluación. De estas declaraciones se aprende a mejorar la docencia sabiendo donde reconducir las iniciativas.

El cruce o triangulación realizada entre el cuestionario y el grupo de discusión nos han confirmado las atribuciones que hacen los estudiantes acerca de la calidad percibida sobre su aprendizaje. Los matices establecidos por los estudiantes acerca del feedback nos han señalado cómo mejorar el aprendizaje y cómo reconducirlo en nuestra docencia. Las observaciones hechas por los estudiantes a la reconducción de los trabajos de grupo nos indican que es una estrategia de aprendizaje y de evaluación de interés para ellos, pero, del mismo modo, es causante de conflicto, y se demanda mayor precisión en el control docente. Igualmente, se ha detectado que existen tipos de evaluación (sobre todo la coevaluación) para los que el alumnado demanda más estructuración en los juicios de evaluación. Por su parte, la capacidad dialógica no llega a calar entre los estudiantes porque éstos no se reconocen con elementos de juicio suficientes para asumir y establecer consensos en las asignaturas, sobre todo al inicio de su desarrollo.

De las percepciones del alumnado se desprende que el sistema de evaluación formativa enmascara mayor complejidad, lo que deriva en dificultad en los estudiantes para afrontarlo, y que ha de acompañarse de mayor responsabilidad en los agentes.

El alumnado ha reclamado que el sistema sea garante de una coherencia entre la metodología y la evaluación, lo que puede agudizarse en asignaturas compartidas por varios profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO, Á. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham, UK: Open University Press.
- (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRETONES, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *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, G., y DOVE, P. (1990). *Self and peer assessment*. SEDA Paper n.º 72. Birmingham: SEDA.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13–29.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRAILE, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 9-23.
- GUBA, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HAMODI, C. y LÓPEZ PASTOR, A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.
- HAVNES, A. y McDOWELL, L. (Eds.) (2007). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Routledge: USA.
- JIMÉNEZ, F., NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, H. (2001). Incidencia en la metaevaluación formativa de la educación física. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 6-7(1), 259-273.
- JIMÉNEZ, F. y NAVARRO, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 13-25.
- JOHNSON, R. (2000). The Authority of the Student Evaluation Questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434, DOI: 10.1080/713699176.
- KNIGHT, P. (2002). *Being a teacher in higher education*. Buckingham, UK: Open. University Press.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, V. M. (2000). *La evaluación compartida*. Morón de la Frontera. Sevilla: MCEP.
- (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea. 45-64.
- LÓPEZ, V. M., CASTEJÓN, J., SICILIA-CAMACHO, Á., NAVARRO-ADELANTADO, V. and WEBB, G. (2011). *Innovations in Education and Teaching Internationa*. 48(1), 1–12.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Mexico: Trillas.
- MCDOWEL, L. y SAMBEL, K. (2013). La experiencia en la evaluación innovadora. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-105). Madrid: Narcea.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- MORGAN, Ch. y O'REILLY, M. (2002). *Assessing Open and Distance Learners*. London: Kogan Page.
- RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, G., GIL, J. y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE METODOLOGÍAS Y EVALUACIÓN³

Con el fin de estudiar la metodología y la evaluación utilizadas en la asignatura, te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración.

Estudios ya cursados			Bachiller	Formación profesional	Diplomatura	Licenciatura	Otros	
Sexo	Hombre	Mujer	Edad	Veces que te has matriculado en la asignatura				
Porcentaje aproximado de clases de la asignatura a las que has asistido			No he asistido a las clases	Menos del 25%	Entre 25 y 50%	Entre 50 y 75%	Entre 75 y 90%	Más del 90%
1.- ¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo del curso?			No/ Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ Nc*
*No sabe/No contesta								
2.- ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?			No/ Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ Nc
3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?			No/ Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ Nc

4.- ¿Cuánto se han utilizado a lo largo de la asignatura las siguientes metodologías y estrategias?

01. Proyectos tutelados	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Seminario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Estudio de casos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Aprendizaje basado en problemas / resolución de problemas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Aprendizaje colaborativo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Lección magistral	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07. Tertulias dialógicas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08. Debates	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

² Cuestionario de la Red de Evaluación Formativa.

09. Consultar bibliografía	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10. Observación de prácticas docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11. Mesas redondas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

5.- ¿Cuánto has empleado en la asignatura los siguientes instrumentos?

01. Cuadernos de campo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Diario o fichas de sesiones	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Recensiones de artículos o libros	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Informes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Plataformas virtuales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Cuaderno o similar para la toma de apuntes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

6.- Indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

01. Se ha favorecido un clima de clase positivo	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
02. Se ha permitido preguntar dudas en las clases	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
03. Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
04. Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
05. La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
06. Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
07. En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc

7.- Con respecto al sistema de evaluación en general, indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

01. Se realizaban procesos de evaluación continua (evaluaciones de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
02. Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, informando sobre cómo mejorar y corregir los errores)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
03. Las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas, podía derivar en su repetición para mejorarlos	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
04. Se utilizaba un portafolios o carpeta individual para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
05. Se utilizaba un portafolios grupal o carpeta colaborativa para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
07. Se explicaban previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
08. Han existido similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas de este mismo centro	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc

8.- Con relación al tipo de examen, indica si en la asignatura se utiliza:

01. Examen oral	Si	No	Ns/Nc
02. Examen escrito de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	Si	No	Ns/Nc
03. Examen con preguntas cortas	Si	No	Ns/Nc
04. Examen tipo test	Si	No	Ns/Nc
05. Examen práctico (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.)	Si	No	Ns/Nc
06. No hay examen	Si	No	Ns/Nc

9.- Con relación a la calificación de la asignatura, indica si:

01. La calificación proviene únicamente del examen final	Si	No	Ns/Nc
02. La calificación final proviene del examen final y algún trabajo individual	Si	No	Ns/Nc
03. La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, reseñones, trabajos en grupo, etc.)	Si	No	Ns/Nc
04. La calificación final es la suma de las notas de los exámenes parciales realizados	Si	No	Ns/Nc
05. La calificación se obtiene sin exámenes	Si	No	Ns/Nc
06. El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos	Si	No	Ns/Nc
07. La calificación que pone el profesor está justificada	Si	No	Ns/Nc
08. A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final (si no se superaba el examen no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc
09. Han existido trabajos teórico-prácticos (no exámenes) que han tenido un peso definitivo en la nota final (si no se superaban no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc

10.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación de la asignatura, indica si:

01. Los alumnos realizan una valoración de su propio trabajo (autoevaluación)	Si	No	Ns/Nc
02. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	Si	No	Ns/Nc
03. La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	Si	No	Ns/Nc
04. Los propios alumnos emiten una calificación de manera justificada (autocalificación)	Si	No	Ns/Nc

11.- ¿En qué medida crees que la asignatura desarrolla las siguientes competencias profesionales?

01. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Gestionar la progresión de los aprendizajes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Trabajar en equipo con otros docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Participar en la gestión del centro escolar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07. Informar e implicar a las familias	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10. Establecer procesos de evaluación formativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

12.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a las ventajas del sistema de evaluación de la asignatura:

01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. El estudiante realiza un aprendizaje activo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07. La calificación es más justa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09. Permite aprendizajes funcionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10. Genera aprendizajes significativos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11. Se aprende mucho más	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
13. Hay interrelación entre teoría y práctica	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
14. Evalúa todos los aspectos posibles	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
15. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
16. Se da un seguimiento más individualizado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
17. Requiere más responsabilidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
18. El profesor se implica más en la asignatura	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
19. El aprendizaje es más autónomo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
20. El estudiante es más consciente de su aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
21. El estudiante aprende formas alternativas de evaluación respecto a las tradicionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
22. Se mejora el rendimiento académico	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

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	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Exige continuidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Hay que comprenderlo previamente	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Exige un mayor esfuerzo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Existe dificultad para trabajar en grupo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07. Se puede acumular mucho trabajo al final	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08. Existe una desproporción trabajo/créditos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
12. Las correcciones han sido poco claras	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
13. La valoración del trabajo es subjetiva	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
15. Falta de costumbre en el alumnado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

14.- Señala la satisfacción global en relación con la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

15.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

16.- ¿Cuál es el grado de dificultad de la asignatura?

Nada difícil	Poco difícil	Medianamente difícil	Bastante difícil	Muy difícil	Ns/Nc
--------------	--------------	----------------------	------------------	-------------	-------

¿Quieres realizar alguna observación o comentario en relación a la asignatura o a este cuestionario? (puedes utilizar el espacio que creas conveniente tanto aquí como en el reverso del folio)

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿ES VIABLE? (REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL TEMA)

Roberto SOUTO SUÁREZ

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo tiene por finalidad hacer una reflexión acerca de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria y las dificultades existentes para que su presencia sea más frecuente y generalizada.

Resulta bastante claro que la evaluación formativa encaja, de manera coherente, con los planteamientos de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente por su gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2005; Black & Wiliam, 1998; Boud & Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Dochy, Segers & Dierick, 2002; Escudero, 2010; Falchikov, 2005; Knight, 2005; López, 2009; López, Martínez y Julián, 2007; Sánchez, 2011; Watts y García, 2006).

Sin embargo, y como se ha constatado recurrentemente, el discurso dominante en la universidad española acerca de la evaluación se caracteriza por ser muy tradicional (Barberá, 2003; Escudero, 1995; Fernández, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2010; Margalef, 2014; Porto, 2005, 2008; Tejedor, 1998; Villa, 2008; y Zabalza, 2001), lo cual no deja de ser un serio problema, porque resulta evidente que tal y como anunciaba Nunziatti (1990): «la reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará» (p.47).

Cuando se intenta comprender el porqué de la escasa presencia de los sistemas de evaluación formativa dentro de la enseñanza universitaria, a pesar del reconocimiento y valoración generalizados de que gozan, la respuesta más frecuente tiene que ver con los supuestos problemas de viabilidad que se les atribuyen.

Así las cosas, resulta pertinente analizar qué es lo que se esconde detrás de ese tópico para poder llegar a conocer cuánto de real hay en ello. En esa línea, vale la pena identificar qué cuestiones se manifiestan como satisfacciones de la evaluación formativa y cuáles como impedimentos. Y es que identificar las ventajas y los inconvenientes que los agentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje asocian a los siste-

mas de evaluación formativa, y concretar las propuestas de mejora que plantean para potenciar las ventajas y contrarrestar los inconvenientes, es un primer paso lógico para comenzar a abordar el tema de la viabilidad de la evaluación formativa.

ANTECEDENTES

Sin caer en el error de considerar que la evaluación formativa es la panacea que puede 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.

En la tabla 1 destacamos, en orden cronológico, algunas de esas ventajas y algunos de los autores que hacen referencia a ellas. Se presentan agrupadas en tres dimensiones que intentan poner de manifiesto, entre otras cosas, su estrecha relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con sus beneficios para el alumnado y el profesorado.

Estas dimensiones son las siguientes:

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

TABLA 1. VENTAJAS QUE SE ATRIBUYEN A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

DIMENSIONES	VENTAJAS	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	López et al. (2011)	Vallés et al. (2011)	Torrance (2012)	Romero et al. (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)	López et al. (2016)	Gallardo et al. (2018)	Gallardo et al. (2019)
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	2 3	2	1 2 3	2 3	1	1 2 3	1 3	1	3	3	
	Ayudan a corregir lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje.	1							1	1			
	Desarrollan habilidades etacognitivas en los estudiantes, favoreciendo la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje.	1		2	1	2 3	1				3	3	
	Suponen una experiencia de aprendizaje en sí mismas.	1						1 2 3		1			
	Favorecen la motivación del alumnado hacia su aprendizaje y su implicación en el mismo.	1 2 3	2 3		2 3	2 3		1	1 2 3	1 3	1	3	3
	Contribuyen a la adquisición de competencias más afines a cada alumno y suponen una mayor cercanía y contribución al desarrollo de las futuras competencias profesionales (aprendizajes funcionales).	1 2 3	2 3	2	1 2 3				1 2 3	1 3	1	3	

Desarrollo personal del alumnado y rendimiento académico	Contribuyen a desarrollar la responsabilidad, la autonomía y la capacidad crítica del alumnado.	1	2 3	2		2 3	1	1	1 2 3	1 3	1	3	3
	Incrementan el rendimiento académico del alumnado.	1 2	2	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 texto y formuladas, fundamentalmente, por el profesorado (informes y otros).

3 = Ventajas que emanan de la investigación descrita en el texto 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 para justificar la apuesta por estos sistemas de evaluación. 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.

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.

Con todo, y a pesar de la manera reiterada en que se atribuye este conjunto amplio de ventajas a los sistemas de evaluación formativa, eso no impide que también se les asocien distintos inconvenientes, dificultades o desventajas que no pueden ser pasados por alto.

En la tabla 2 recogemos, en orden cronológico, algunos de esos inconvenientes y algunos de los autores que los citan. Los presentamos 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 hay 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 2. INCONVENIENTES QUE SE ATRIBUYEN A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

DIMENSIONES	INCONVENIENTES	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	Navarro et al. (2010)	López et al. (2011)	Sánchez (2011)	Vallés et al. (2011)	Gutiérrez et al. (2013)	Margalef (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)	Gallardo et al. (2018)	Gallardo et al. (2019)	
Inconvenientes propios de los sistemas de evaluación formativa	Conllevan 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 3	2	2	2 3	1	2 3	1	2 3	1 2 3	1 3	3	3	
	Pueden existir dificultades para llevarlos a cabo con grupos numerosos.	2 3	2				1	2	2	2 3					
	Implican dinámicas de trabajo insuficientemente conocidas.		2 3		2	2 3		2 3				3	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	2	2 3	1	2 3	1				1	3	3
	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)	2 3	2 3	2	2			1	2	1	2 3		1		3

Otros inconvenientes asociados a los sistemas	Se evidencian dificultades para que las distintas vías de evaluación sean realmente equivalentes y equiparables.	2 3																
	Hay dificultades para pasar de la evaluación realizada durante el proceso a la calificación final.		2	2				2	1									
	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														

Legenda:

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 texto y formulados, fundamentalmente, por el profesorado (informes y otros).

3 = Inconvenientes que emanan de la investigación descrita en el texto 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.

Junto a lo que tiene que ver con las resistencias y las dudas e inseguridades, en la tabla 2 se comprueba 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.

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). Aun así, en investigaciones como la de Martínez, Vallés y Romero (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

De esta manera han ido surgiendo diferentes propuestas de mejora tendentes a enfrentar los inconvenientes detectados (Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Escudero, 2010; López, 2008, 2009; Margalef, 2014; Navarro, Santos, Buscà, Martínez y Martínez, 2010; Pérez et al., 2008; Sánchez, 2011; Vallés, Ureña y Ruíz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2009).

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 planificación, detallada y realista, 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).

A partir de todo lo anterior, y de manera un tanto simplista, se podría pensar que la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa estaría garantizada si dejáramos que sus ventajas se manifestaran libremente y procurásemos, 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 aparece como el resultado de una especie de «ejercicio contable» en el que se minimizan o eliminan las «salidas» o «pérdidas» (los inconvenientes), y se potencian los «ingresos» (las ventajas).

Sin embargo, 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 plano del 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.

Es decir, 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 hacerlo, se comprueba que las referencias son bastante escasas. De hecho, salvo algunas excepciones, el tratamiento del tema de la viabilidad suele ser puntual y reducido.

Lo que sí que es prácticamente general, es la consideración de que para que resulten viables, los sistemas de evaluación no deben suponer una sobrecarga de trabajo para el profesorado ni para el alumnado (Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010; López, 2009; López et al., 2015; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008; Romero, Fraile, López y Castejón, 2014; Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011; López & Sicilia, 2017; Monjas y Torrego, 2010), estableciéndose una estrecha relación entre la idea de viabilidad y la de sostenibilidad (Fraile, López, Castejón y Romero, 2015).

En esa línea, 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.

Con todo, para Castejón, López, Julián y Zaragoza (2011), Julián et al. (2010), López, Pintor, Muros & Webb (2013), López, Hamodi y López (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 la 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). Según Martínez et al. (2015), el propio alumnado 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.

Por su parte, Romero et al. (2014) apuntan que la queja sobre el exceso de carga de trabajo es más una cuestión de percepción que una realidad. 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.

Dejando a un lado lo referente al peligro de un exceso de trabajo, aunque relacionado con ello, el otro factor de riesgo que se suele destacar para la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa es la existencia de un número elevado de alumnos (Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011). De hecho, 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.

Resulta obvio que para desarrollar estos sistemas de evaluación lo idóneo sería trabajar con grupos no demasiado numerosos (López et al., 2015). Es más, se acepta que 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 debemos perder de vista que en realidad no estamos ante un problema de la evaluación formativa como tal, sino de organización de la docencia a nivel de los centros.

Aun así, la evidencia acumulada por diferentes autores (Brown y Glasner, 2003; López, 2006; Winstone & Milward, 2012) indica que aunque trabajar con grupos numerosos 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.

ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN: LA VIABILIDAD DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LO IMPRESCINDIBLE VS. LO IMPORTANTE

En función de todo lo anterior, es evidente que no debemos caer en el error de pensar que poner en práctica sistemas de evaluación formativa, de 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, es fácil de intuir 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 (tendientes a 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 ha comentado más arriba, 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 Sánchez (2011) indica que una cosa puede ser factible, pero no viable.

De igual modo, en un primer momento nuestra posición también coincidía con una visión de la viabilidad que iba más allá de la idea de factibilidad (que el sistema sea factible de llevar a cabo) 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, poco a poco nos dimos cuenta que ese acercamiento al tema de la viabilidad no era del todo correcto, porque aun cuando es cierto que la viabilidad guarda una estrecha relación con la sostenibilidad y la eficiencia de los sistemas, 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 se puede realizar de manera no costosa porque no supone una sobrecarga de trabajo, 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 estrictamente 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 factible como tal, si resulta desfavorable y gravoso, con el tiempo terminará siendo insostenible y se dejará a un lado.

A la luz de lo argumentado, 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. Quizás, 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 sustantivo 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. 1).

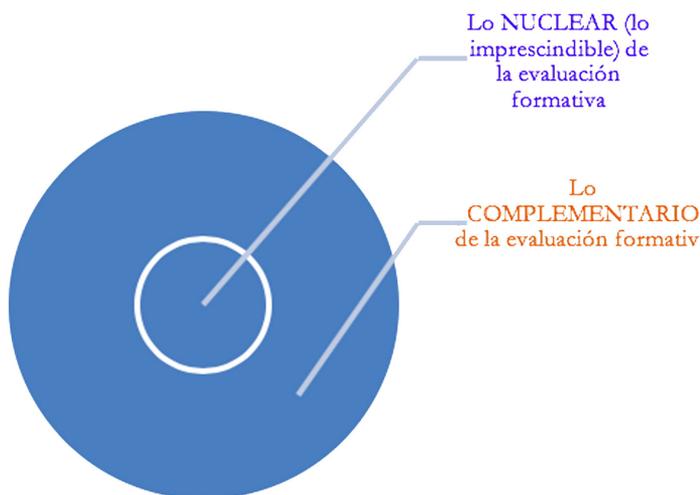


Fig. 1. Visión «morfológica» de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa.

A priori cabría pensar que es bastante probable que el «ejercicio contable» del que hablábamos con anterioridad, 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 interaccionar 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 quemara 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. 2).

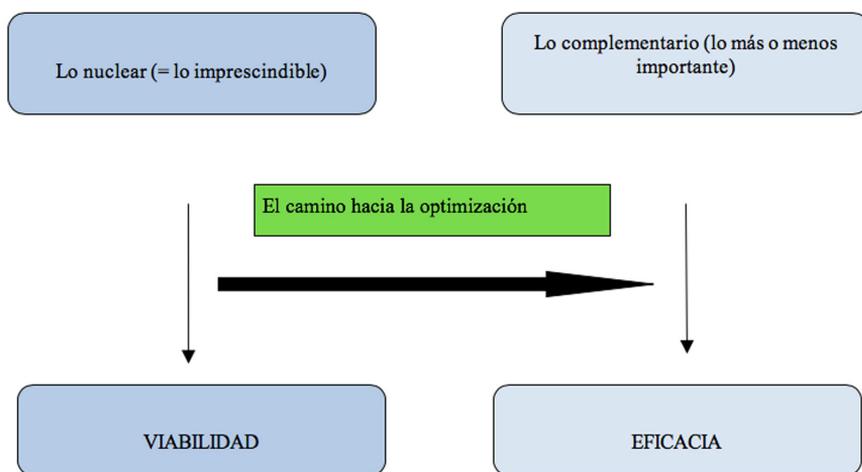


Fig. 2. El camino hacia la optimización.

Con base a todo lo dicho, en Souto (2017) se acometió la labor de identificar y diferenciar lo imprescindible y lo complementario. Las principales conclusiones a las que se llegó con relación a esto fueron, en esencia, las siguientes:

- 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 se implique procurando tener una formación adecuada sobre estos sistemas, y que se dé un verdadero compromiso por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

– Lo complementario de la evaluación formativa tiene que ver, en cambio, y entre otras cosas, con aspectos tales como su dimensión democrática y con el seguimiento individual del alumnado, aspectos que siendo sin duda importantes, no deben determinar si la evaluación es formativa o no.

Así pues, y muy a grandes rasgos, se trata de entender que la piedra angular de estos sistemas es la existencia de un feedback realmente formativo y que, por lo tanto, es ahí donde tenemos que centrar nuestros esfuerzos. Para ello, tenemos que tener claro que ese feedback no tiene que ser provisto, ni exclusiva ni prioritariamente, por el profesorado y que tampoco es preciso que se trate de una retroalimentación dada de manera individual. Por el contrario, hay que ser conscientes de que caben diferentes maneras y estrategias para que realmente exista ese feedback formativo y, con ello, se produzca una potenciación significativa del aprendizaje del alumnado, verdadera razón de ser de la evaluación formativa.

UNA EXPERIENCIA A MODO DE CONCLUSIÓN

En el curso 2011-2012 (tercer año de trabajo de nuestro grupo de innovación sobre evaluación formativa), se produjo la incorporación al proyecto de tres profesores universitarios pertenecientes a áreas de conocimiento ajenas al ámbito de la pedagogía y la educación y que querían ver, *in situ*, de qué iba eso de la evaluación formativa y si valía la pena implementarla en sus asignaturas.

Lo cierto es que aun cuando la andadura del grupo no era muy extensa, sí que había dado tiempo de que el resto de los implicados se hubieran situado en ella y hubieran comenzado a desarrollar sistemas de evaluación de este tipo.

Por tanto, todo esto se tradujo en la existencia, dentro del grupo, de dos niveles claramente diferenciados en cuanto a conocimiento, experiencia y motivación, lo cual marcó el devenir y la evolución del seminario colaborativo y del proyecto en su conjunto. Y es que aun cuando se procuró integrar adecuadamente a los nuevos miembros dentro de la dinámica del grupo, las propias exigencias del proyecto dieron como resultado que al final del curso los tres compañeros lo abandonaran y se marcharan con la sensación de que la evaluación formativa les suponía un sobreesfuerzo que no les resultaba ni viable ni prioritario asumir.

Con la perspectiva que nos proporciona la experiencia acumulada en estos años, y al hilo de todas las reflexiones vertidas en el presente capítulo, nos hemos podido dar cuenta de que lo que ocurrió ese año fue, posiblemente, que no fuimos capaces de dejar claro a los nuevos miembros que más allá de las exigencias del proyecto concreto, lo realmente importante era que empezaran por lo esencial y básico de los sistemas de evaluación, y que dejaran para más adelante el resto de elementos del proyecto.

En otras palabras, creemos que para esos compañeros la evaluación formativa hubiera podido resultar viable siempre que no se hubiera mezclado lo importante con lo imprescindible, y se hubiera evitado un nivel de complejidad mayor del que estrictamente les correspondía asumir en aquellos momentos.

Por tanto, insistimos: 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 el medio más seguro conseguir que resulte viable. A partir de ahí, poco a poco, se podrá garantizar la sostenibilidad de estos sistemas y avanzar progresivamente hacia su mayor eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERÁ, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 3(2), 47-60.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLACK, P. & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assesment in Education*, 5(1), 7-74.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- 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.
- 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.
- 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.

- ESCUADERO, 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.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- 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.
- FRAILE, A., LÓPEZ, V. M., CASTEJÓN, J. Y ROMERO, R. (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>.
- GALLARDO, F. J., CARTER, B. Y LÓPEZ, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Resultados tras cuatro años de implementación en una universidad pública chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>.
- GALLARDO, F. J., LÓPEZ, V. M. Y CARTER, B. (2018). Efectos de la aplicación de un Sistema de evaluación en la autopercepción de competencias adquiridas en Formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>.
- 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.
- 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.
- 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.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- (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.
- 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., 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., MANRIQUE, J. C. y VALLÉS, C. (2011). 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., MARTÍNEZ, L. F. y JULIÁN, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEEEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), 1-19.
- LÓPEZ, V. M. y PÉREZ, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Servicio de publicaciones.
- 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. & SICILIA, Á. (2017). 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.
- 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, L., VALLÉS, C. y ROMERO, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic*, 14, 59-10.
- 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.
- 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.

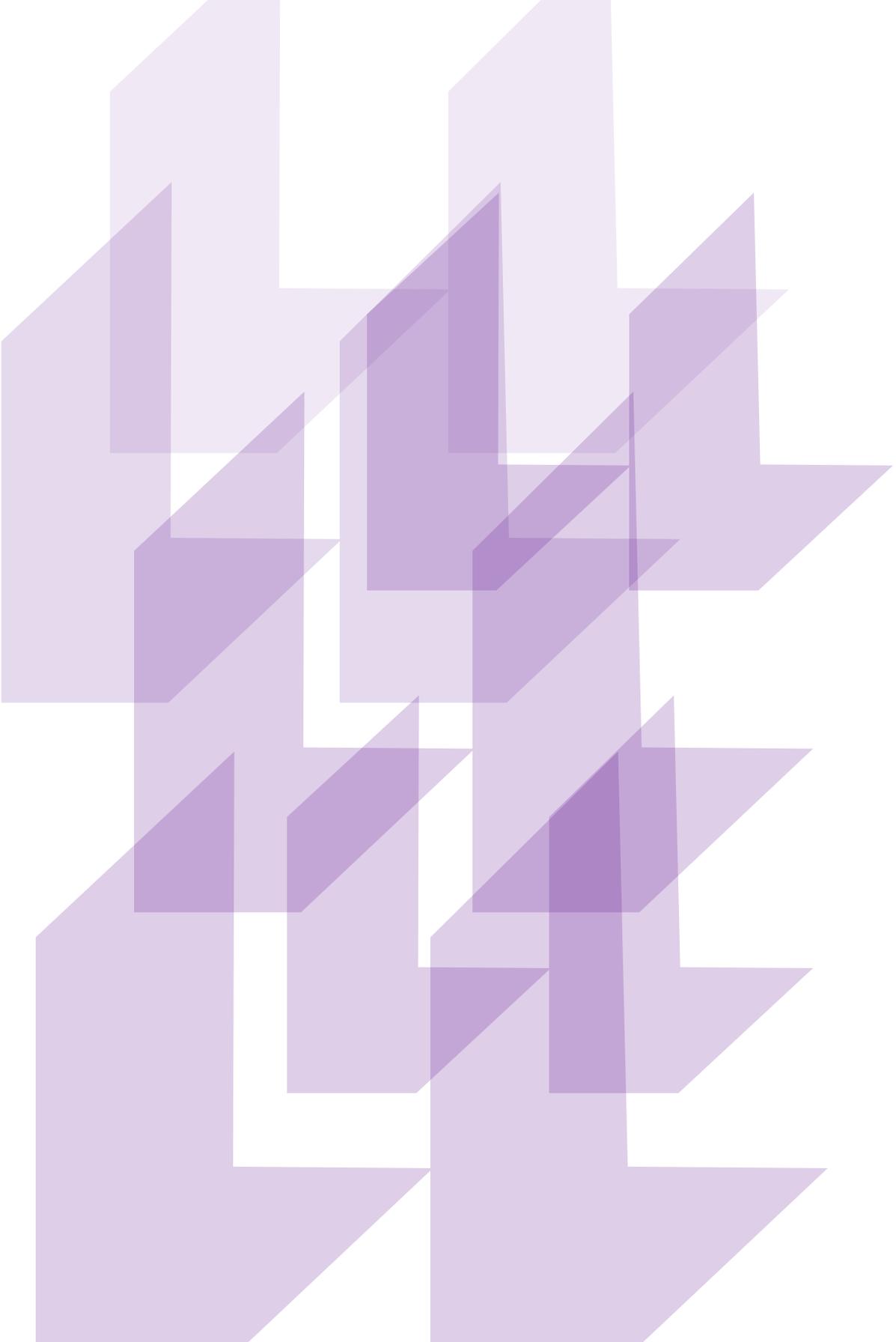
- NUNZIATTI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. (Dossier du formateur) *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- PÉREZ, Á., TABERNEIRO, B., LÓPEZ, V., UREÑA, N., RUÍZ, E., CAPLLONCH, M., GONZÁLEZ, N. y CASTEJÓN, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- 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.
- 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 Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), art. ME5. doi: 10.7203/relieve.21.1.5169
- 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.
- 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.
- SOUTO, R. (2017). *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*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- TEJEDOR, F. J. (dir.) (1998). «Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. » Informe de Investigación, CIDE.
- 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
- 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.

- 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.
- ZABALZA, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (ed.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.
- ZARAGOZA, J., LUIS, J. C. Y MANRIQUE, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: Resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 7(4), 1–33.

PARTE III

**CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DEL
DISEÑO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS
TAREAS DESDE EL ENFOQUE COMPETENCIAL**





CAPÍTULO 5

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE COMPETENCIAL Y FORMATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS¹

Vicente NAVARRO ADELANTADO, Patricia PINTOR DÍAZ, Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Roberto SOUTO SUÁREZ, Víctor HERNÁNDEZ RIVERO, Juan José SOSA ALONSO, Carmela QUIRCE GONZÁLEZ, Carmen HERNÁNDEZ-ABAD GONZÁLEZ, Jorge Miguel FERNÁNDEZ CABRERA y Judith HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Tres son las direcciones de nuestro discurso y su correspondiente planteamiento en la práctica acerca de cómo enfocamos la evaluación: evaluación de competencias, evaluación formativa, y «buenas prácticas» (prácticas de éxito). Estos tres tópicos definen un triángulo conceptual sustantivo en la educación superior. Sobre ello iremos desgranando nuestros argumentos más adelante.

El enfoque de la enseñanza superior en el EEES ha generado preocupación por las metodologías, técnicas e instrumentos más adecuados para la evaluación de competencias (López Pastor, 2010). Nuestro grupo de innovación educativa de evaluación formativa y compartida, en esa misma línea de preocupación, se planteó entre los objetivos del proyecto de innovación titulado «Diseño compartido de protocolos de evaluación del aprendizaje basado en competencias» (convocatoria 2013/14), cómo abordar la evaluación de competencias; esta cuestión, según López Pastor (2010, p.166), se debe basar en dos pasos importantes:

«Conocer un amplio número de técnicas e instrumentos de evaluación y seleccionar los más adecuados para cada competencia establecida».

«Lograr un alto grado de coherencia entre los diferentes elementos curriculares, finalidades formativas, competencias buscadas, actividades de aprendizaje a realizar para el desarrollo de dichas competencias, técnicas e instrumentos de evaluación formativa de dichas actividades de aprendizaje y feed-back sobre su calidad y peso o reflejo en la calificación de dichas actividades de aprendizaje, junto con la explicación pública y clara de los criterios de calificación para cada una de dichas actividades de aprendizaje».

¹ Publicado previamente en J. O'Dwyer (coord.) (2013): *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las V Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*, (pp. 324-357). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (ISBN-13 978-84-606-7540-2)

Con respecto al primer requisito anterior, propuesto por López Pastor, además de conocer técnicas e instrumentos de evaluación, planteamos como objetivo del proyecto, «Diseñar los instrumentos de forma compartida con el alumnado». Al igual que Salinas (2008, pp.12-13), consideramos que el proceso didáctico implica decisiones por parte del profesorado y el alumnado. Otro aspecto, relacionado con los instrumentos y seguido en nuestro planteamiento, es la vinculación de los instrumentos de evaluación con las actividades de aprendizaje de la asignatura (Fernández March, 2010). Sin duda el estudiante entiende las referencias curriculares –entre ellas y las más complejas, las competencias– a partir de las tareas, las situaciones de aprendizaje y mediante la movilización de las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que se le demandan.

En lo que concierne al segundo requisito, ya propuesto por Biggs (2004) con el nombre de «alineamiento constructivista», nuestro grupo de innovación presentó un proyecto (curso 2012/13) bajo el título de «Desarrollo y mejora de métodos de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria» en el que se planteaban entre otros objetivos «valorar la coherencia de las competencias, contenidos, actividades de aprendizaje con las actividades de evaluación y calificación», es decir, realizar el alineamiento, a nivel curricular, de nuestras asignaturas y tareas. Sin embargo, necesitamos un nuevo año para perfilar este alineamiento, quizá por la dificultad que entrañan las competencias genéricas y específicas, y el lugar jerárquico que han de ocupar en este alineamiento.

NUESTROS CONSENSOS Y DIFICULTADES EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

El camino recorrido en la evaluación de competencias nos ha conducido a algunos consensos; son los siguientes: a) la complejidad de la evaluación de las competencias es reductible; b) la evaluación de competencias implica a los agentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje; c) la evaluación de competencias tiene su mejor vehículo en la evaluación formativa; d) la evaluación de competencias requiere de producciones de aprendizaje que se prolonguen en el tiempo; y e) la evaluación de la actividad de aprendizaje es –o debería ser– el elemento didáctico que convierte en tangible para el estudiante el discurso de la evaluación de competencias.

Precisamente, hemos llegado a este consenso a través de las dificultades habidas durante nuestra práctica docente y las experiencias vividas con los estudiantes. De modo que consensos y dificultades han sido dos caras del mismo problema. Así las dificultades nos han llevado a lograr encontrar soluciones coherentes y a buscar el consenso que, a modo de validación, nos ayudase como grupo a dar viabilidad a los problemas de la evaluación de competencias.

Veamos, en orden, estos consensos y cómo los concebimos. En primer lugar, es preciso reconocer que la evaluación de competencias parte de un concepto de competencias de difícil captación, especialmente para el alumnado. Frente a esto, se requieren dos cosas: la primera es entender que la evaluación de competencias supone, como decía Scallon (2004), que «La evaluación se ha convertido en una realidad que engloba una variedad de operaciones» (2004, p.14). De hecho, consideramos que la competencia es unívoca en su significado, pero sabemos que la significación tiene un sesgo sociocultural que nos hace pensar en cómo la entenderá el estudiante.

Parece razonable que ante la complejidad de las competencias, residente en la necesidad de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, se reclame un procedimiento de reducción de esa complejidad. Si sometemos una competencia a este procedimiento, nos encontramos con tres puntos de llegada: separación de ámbitos y contextos de la competencia, grados o niveles de profundización de la competencia, concreción en la situación específica ofrecida por una asignatura. Como vemos, el primer de ellos no parece deseable, puesto que eliminamos el rasgo más relevante del concepto de competencia, cual es su carácter integrado y complejo. Seguramente, este no es un camino procedimental apropiado. Por su parte, establecer grados o niveles de profundización de una competencia ha demostrado ser un procedimiento útil para colegiar las responsabilidades del profesorado de las diversas asignaturas que la comparten desde una perspectiva diacrónica o para facilitar el trabajo de aprendizaje de las tareas de los estudiantes (por ejemplo: *itinerarios competenciales* de Herráiz y Oliván, 2006; Villa y Poblete, 2008). Por último, la concreción de la competencia que se muestra en la evaluación de las tareas formativas supone facilitar al estudiante la comprensión de la competencia en una situación precisa –y auténtica– de aprendizaje. Hay que aprovechar la creencia del alumnado sobre la bondad de la tarea de aprendizaje para aprender lo que espera, y dotarla del itinerario curricular adecuado para vincular referencias curriculares fundamentales, como son los criterios de evaluación y las competencias; los primeros constituyen el lenguaje que entiende de manera directa el estudiante, y aluden a gradientes del contenido de aprendizaje; sobre los criterios de evaluación, el estudiante capta más fácilmente qué aspecto u aspectos del contenido y sobre qué situación se desarrolla la competencia.

Vayamos al segundo de los consensos: la evaluación de competencias implica a los agentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ciertamente, la competencia está en punto focal del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Representa una referencia para el desarrollo de la enseñanza, y por ello su didáctica implica tanto al profesorado como al alumnado. Esto trae consigo reconocer que se trata de una implicación del alumnado en la evaluación de competencias. Este planteamiento es rico en opciones didácticas tanto para

profesores como estudiantes (Moore, Walsh y Rísquez, 2012) y nos atrevemos a decir que en esto se sienten ambos muy cómodos. Como ya hemos apuntado, la cuestión es integrar las competencias en el diseño de las tareas formativas.

Sin embargo, nos preguntamos si los estudiantes comprenden las competencias del mismo modo que los profesores. No olvidemos de que se trata de conceptos complejos y de un alcance técnico ciertamente elevado. No podemos asumir que las competencias son comprendidas por los estudiantes en toda su extensión, y menos en la profundización de unos contenidos que van mostrándose a lo largo del desarrollo de las asignaturas.

En cuanto al tercer consenso: la evaluación de competencias tiene su mejor vehículo en la evaluación formativa, somos firmes defensores de este tipo de evaluación. Es más, pensamos que no cabe otro enfoque de la evaluación para cumplir coherentemente con el modelo actual de enseñanza en la educación superior de las universidades españolas. Es importante que partamos de la realidad de la universidad española, porque se trata de nuestros propios problemas y de las tradiciones que prevalecen aún en la evaluación, en general, y en su conexión con la evaluación de competencias. Ciertamente que compartimos problemas en torno a la evaluación con otros contextos universitarios, pero nos interesa precisar cómo resolver los nuestros. En este sentido, Cano (2008) hace un repaso a esta diversidad de aspectos que confluyen en las competencias y en su evaluación, como la sociedad del conocimiento integrado y sus cambios, el problema de centrarnos en un concepto débil de competencia, la afectación de las metodologías en un sistema por competencias, revisión de la función docente y el rol del profesorado y del estudiante, la visión de la evaluación en el sistema de enseñanza por competencias, la implicación del alumnado en la evaluación, el permitir al alumnado ser consciente de su nivel ante la competencia, los rasgos del concepto de competencia ante la práctica (integración de conocimientos, evaluación del proceso y como producto [resultado de aprendizaje], contextualización, progresión, revisión de procesos para la mejora). En definitiva, para esta autora, la cuestión está en el cómo.

Si estamos de acuerdo con esta reflexión de Cano, parece obvio que el camino es la evaluación formativa. Para Navarro y Jiménez (2008, p.3), la evaluación formativa se caracteriza por:

- Adecuación, a través de los criterios de evaluación, al contexto curricular de las guías docentes, a las características del alumnado y del contexto, y a los planteamientos pedagógicos del docente.
- Integración de la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan obtener información de forma constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para su reorientación y mejora.
- Mantener un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno con la información obtenida en las actividades de evaluación, con el fin de orientar el aprendizaje.
- Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación.
- Organizar la evaluación del aprendizaje a partir de la evaluación inicial.

López Pastor (2008, 2009) muestra esta preocupación por la evaluación formativa en el contexto universitario español, y expone una serie de experiencias, así como las ventajas e inconvenientes que se derivan de la aplicación de este sistema de evaluación y cómo adquiere ese carácter formativo. Pero, además, este autor propone un matiz como valor añadido, que es el carácter compartido; es decir, «los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar» (2009, p.37). Como vemos, la evaluación formativa es antagónica de la evaluación sumativa, aunque no la excluye en determinadas circunstancias (Taras, 2005), pero entendida siempre de manera subsidiaria del modelo de evaluación formativa.

Otro aspecto que conforma una evaluación formativa más completa es partir de una evaluación inicial, de manera que sirva como diagnóstico y toma de decisiones para el diseño de enseñanza. La cuestión que nos ocupa es saber cómo percibe el alumnado su grado o estado de desarrollo en determinada competencia. Desde luego, la evaluación inicial de las competencias es una «buena práctica» dentro de la evaluación formativa; es en definitiva, saber de dónde se parte, diagnosticar el estado de la competencia, y diseñar la enseñanza con arreglo a cómo acometer su desarrollo. Este aspecto inicial de valoración del estado de las competencias se puede ver agudizado, negativamente, si no se dispone de referentes competenciales para el conjunto de materias y asignaturas de los distintos cursos de una formación determinada.

El centro del debate de los sistemas de evaluación formativa radica en minimizar los inconvenientes y potenciar sus ventajas y hacer viable su aplicación diferenciando lo nuclear o sustantivo de lo no imprescindible (Navarro et al., 2013). Desde luego, no existe un sistema perfecto, así que no es cuestión de criticar sus inconvenientes, porque, sencillamente, el sistema tradicional de evaluación los tiene en la evaluación para el aprendizaje y de las competencias. Por consiguiente, no basta criticar las debilidades de un modelo, sino de debatir su viabilidad sopesando las coherencias oportunas. Los profesores vinculados a la Red Nacional de Evaluación Formativa trabajan en cómo minimizar los inconvenientes que reconocen en los sistemas de evaluación formativa, aparte de otros conceptos que

enriquecen este tipo de evaluación (Buscá, Cladellas, Calvo, Martín, Padrós y Caplloch, 2011); los inconvenientes o dificultades que recogen (López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro-Adelantado & Webb, 2011), son: a) resistencia inicial de los estudiantes; b) aumento de la carga de trabajo para el profesorado y los estudiantes en comparación con métodos más tradicionales de evaluación; c) la evaluación formativa y compartida es difícil con grupos grandes de estudiantes, d) los métodos pueden ser nuevos para los profesores así como inducir a los estudiantes a malentendidos. Por nuestra parte, pensamos que estas dificultades pueden ser aminoradas por medio de estrategias de enseñanza más participativas en el modo de aplicar la evaluación durante los procesos, como puede ser mediante el uso de la coevaluación (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Para profesores menos convencidos de la vía de la evaluación formativa, no entraña ningún drama docente el que se compartan juicios de evaluación entre iguales cuando se trata de discriminar criterios conocidos y aplicados por todos en las elaboraciones y productos procesuales. Entonces, los estudiantes se ven más valorados como sujetos del proceso, y también se reconocen como conocedores del porqué y cómo de su aprendizaje; finalmente, son co-partícipes de su aprendizaje precisamente por hacer compartida la evaluación.

Los dos últimos de los consensos citados están relacionados (la evaluación de competencias requiere de producciones de aprendizaje que se prolonguen en el tiempo, y que la evaluación de la actividad de aprendizaje es –o debería ser– el elemento didáctico que convierte en tangible para el estudiante el discurso de la evaluación de competencias). La tarea, con determinadas condiciones, es el punto de encuentro del aprendizaje. A través de la tarea se concitan todas las fuerzas que se concentran en obtener un resultado de aprendizaje. Pero no todas las tareas sirven a nuestro propósito de hacer formativa la evaluación de competencias. ¿Cuáles son esas tareas? En nuestra opinión, la tarea que reúne más condiciones formativas debe ser compleja, procesual, auténtica y significativa, y disponer de feedback entre uno o más agentes de ese aprendizaje. Veamos por qué.

En la evaluación formativa pesa más el aprendizaje personal en un largo período, ya que un aprendizaje ha de verse en más de un contexto; estas condiciones pasan, necesariamente, por constituir un conjunto complejo de aquello que se aprende; además, el aprendizaje ha de respetar el proceso constructivo del que aprende, que posibilite la acción, la reflexión y la colaboración, materializándolo en un contexto profesionalizador *auténtico*, (Dochy et al., 1999).

Entonces, la tarea, con estas condiciones, se convierte en un verdadero puente para acceder al aprendizaje y ayuda a esta metáfora de la evaluación consecuente, en definitiva: su carácter formativo y compartido compone toda la estructura del puente.

DEL DISEÑO COMPETENCIAL DE LA ENSEÑANZA A LA CONCIENCIA, COMPRENSIÓN Y NIVEL PERCIBIDO DE LA COMPETENCIA DE LOS ESTUDIANTES

La cuestión clave del diseño de la enseñanza, concretado en una tarea de aprendizaje, es conectar las distintas referencias curriculares de manera que se muestren asociadas y vinculadas entre sí. Es obvio que esto también afecta a más aspectos didácticos que la evaluación, pero no es menos cierto que la evaluación actúa como elemento validador del planteamiento.

En nuestra opinión, hay unas referencias ineludibles en cualquier diseño de una tarea de aprendizaje desde una perspectiva competencial, en los términos que asumíamos para la evaluación formativa. Estas referencias son tres: las competencias implicadas en la tarea que se diseña, los criterios de evaluación de la asignatura (guía docente), y el resultado de aprendizaje esperado. Con estas el alumnado capta inmediatamente en qué terreno se mueve, y se predispone a asimilar con más garantías de comprensión la tarea. En el siguiente nivel de diseño, el alumnado ha de encontrar otras referencias facilitadoras del aprendizaje, como algún objetivo didáctico, una rúbrica, y orientaciones para la elaboración de la tarea de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, es relevante la rúbrica, porque posee un valor evaluador durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo el flujo de feedback entre el profesor y los estudiantes, además de que sitúa con precisión el momento del aprendizaje y su autoevaluación, haciendo explícito en qué conocimientos, habilidades y actitudes se han de movilizar, y en qué grado han de ser acreditados. En nuestro caso, no todo el profesorado incorporó el resultado de aprendizaje a las referencias a las que nos referimos, pero la experiencia nos indica que es un aspecto básico en el marco referencial de un enfoque competencial.

Respecto a la rúbrica, usada como instrumento basado en estándares, tenemos muchas dudas de que estos sean trasladados a la misma actividad de aprendizaje. Es evidente que los estándares resuelven el problema de establecer niveles de calidad (desempeño) en la evaluación (Jornet, González Such, Suárez y Peraless, 2011), pero nos parece excesiva la homogeneidad que ha de asumirse. Sería como reconocer que hay igualdad en alumnado, grupos, contextos... Sí es admisible que puedan situarse niveles o subcompetencias, pero como referencias con flexibilidad en el diseño de las tareas de aprendizaje. Es decir, sigue siendo algo diferente establecer estándares ante el problema de la evaluación de la calidad (estándares de dominio de las competencias de las universidades, nacionales), y otra cosa es manejar una competencia en la situación de aprendizaje.

TABLA 1. EJEMPLO DE REFERENCIAS PARA EL DISEÑO DE UNA TAREA COMPLEJA DE APRENDIZAJE EN UNA DE LAS ASIGNATURAS

TAREA RICA: ELABORACIÓN DEL APARTADO DE JUSTIFICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA				
Competencias de referencia CG1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. CG2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. CE 2. Conocer el currículo escolar de la educación física.		Criterio de evaluación de referencia - Acreditar habilidades docentes mediante la resolución de supuestos prácticos. Trabajo de aplicación: durante el desarrollo de la materia se llevará a cabo un trabajo, que consistirá en elaborar una Unidad de programación. Dicho trabajo deberá ser realizado durante el desarrollo de la asignatura con las correspondientes revisiones parciales. La elaboración del trabajo y su entrega constituye un requisito para la realización de la prueba objetiva.		
Contextualizar curricularmente los objetivos y contenidos de la UD	N1	N2	N3	N4
	Se identifican objetivos generales de etapa, CCBB, objetivos generales del área, y se proponen objetivos didácticos y contenidos para la UD	Se identifican objetivos generales de etapa, CCBB, objetivos generales del área, y se proponen objetivos didácticos en infinitivo y contenidos en sustantivo para la UD	Se identifican objetivos generales de etapa, CCBB, objetivos generales del área, y se proponen objetivos didácticos en infinitivo y contenidos en sustantivo para la UD, y se atiende a los tres ámbitos de desarrollo, tanto en los objetivos como en los contenidos	Se identifican objetivos generales de etapa, CCBB, objetivos generales del área, y se proponen objetivos didácticos en infinitivo y contenidos en sustantivo para la UD, se atiende a los tres ámbitos de desarrollo , y se muestra coherencia entre los objetivos y contenidos

Por su parte, el alumnado tiene su propio procedimiento para aprender, y esto no exime a la competencia, que la capta y comprende desde su experiencia humana y académica. Siguiendo la propuesta de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013), con objeto de aumentar la calidad de la docencia, es preciso realizar investigaciones a través de las cuales se pueda conocer la percepción del alumnado. En esta misma línea de pensamiento, Hamodi y López (2012, p.105) señalan que «reflexionar sobre los discursos de los alumnos nos puede permitir avanzar en la mejora del modelo, de cara a alcanzar un verdadero cambio de paradigma en la evaluación en la educación superior». Hemos tratado de conocer cómo perciben los estudiantes ese estado personal ante las competencias.

Una vez expuesto el contexto y los condicionantes en el que se ha desarrollado la experiencia de innovación educativa relacionada con la evaluación competencial y formativa, nos planteamos como objetivo valorar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de las competencias vinculadas a asignaturas cursadas que emplean sistemas de evaluación formativa.

2. METODOLOGÍA

Se siguió el procedimiento de integrar en las tareas de aprendizaje los referentes curriculares, mostrando las competencias relacionadas, y los criterios de evaluación (guía docente), de forma que el alumnado dispusiera de un marco superior a la tarea y de la tarea misma.

Se tomaron como casos 6 asignaturas y sus grupos, en su caso (5 profesores y 2 profesoras), y se sometió al alumnado a un pretest-postest sobre percepción del nivel de desarrollo de las competencias de sus respectivas asignaturas. El pretest se realizó al comienzo de curso y el postest al final, con el objeto de conocer si existían diferencias significativas entre antes y después del desarrollo de la enseñanza. Cada asignatura se tomó como caso. El número total de estudiantes fue de 199, distribuidos de la siguiente manera en las distintas

asignaturas: Fundamentos de Fisioterapia, 24; Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (grupo 2), 17; Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (grupo 1), 48; Asesoramiento Institucional (grupo 1), 38; Asesoramiento Institucional (grupo 2), 22; y Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, 50.

El instrumento que se aplicó fue organizado con una relación de las competencias de cada asignatura y respuestas en una escala de Likert de cinco niveles (ninguno, poco, alguno, bastante, mucho).

Figura 1. Instrumento de recolección de datos.

Asignatura: "Enseñanza y aprendizaje de la educación musical y su didáctica".
Curso 2013-14. 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria. Grupo 3

Alumno/a: R
Fecha: 13/02/14

Marca, rodeándolo con un círculo, el grado de desarrollo competencial que consideras que tienes en estos momentos [No tengas en cuenta las partes indicadas con cursiva en algunas competencias]:

COMPETENCIAS GENERALES	GRADO DE DESARROLLO COMPETENCIAL				
CG1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, <i>tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</i>	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG4. Diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG5. Reelaborar los contenidos curriculares en saberes enseñables y útiles para la vida.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG6. Orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para "aprender a sentir", "aprender a estar", "aprender a ser".	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG15. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y <i>promoverlo entre los estudiantes.</i>	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG16. Conocer y aplicar <i>en las aulas</i> las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CG18. Conocer y enseñar a valorar y respetar el patrimonio natural y cultural de Canarias.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	GRADO DE DESARROLLO COMPETENCIAL				
CE 1. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CE 2. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos <i>plástico, audiovisual y musical.</i>	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CE 3. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y <i>plásticas</i> dentro y fuera de la escuela.	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho
CE 4. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y <i>promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</i>	Ninguno	Poco	Alguno	Bastante	Mucho

Se aplicó la prueba de Wilcoxon, para muestras relacionadas, pues se trataba de muestras pequeñas, obteniéndose los siguientes resultados.

3. RESULTADOS

Cinco de las seis asignaturas obtuvieron resultados significativos en la diferencia entre el test y el postest.

TABLA 2. RESULTADOS SIGNIFICATIVOS TEST-POSTEST DE LAS ASIGNATURAS			
Asignatura / caso	muestra	Z	significación
Fundamentos de Fisioterapia	24	-4.17 -4.20 -3.95 -3.70	4 competencias $p=.$ 000 1 competencia $p\leq.$ 005 2 tendencias
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (G2)	17	-3.74 -3.71 -3.51 -2.91 -3.46 -3.40 -3.71 -3.71 -3.51 -3.63	7 competencias $p=$ 000 3 competencias $p\leq.$ 005 2 tendencias
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (G1)	48	-4.99 -6.06 -5.05 -4.28 -2.87 -4.31 -3.63 -4.24 -5.72 -4.63 -5.62	10 competencias $p=.$ 000 1 competencia $p\leq.$ 005
Asesoramiento Institucional (G1)	38	-4.23 -3.90 -4.04 -2.87 -4.15 -3.94 -4.16 -3.88	1 competencias $p=.$ 000 6 competencias $p\leq.$ 005
Asesoramiento Institucional (G2)	22	-2.35 ($p=.$ 019) -2.55 ($p=.$ 011) -2.68 ($p=.$ 007) -2.40 ($p=.$ 016)	4 tendencias
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	50	-4.34 -5.15 -4.07 -3.85 -5.16 -4.43 -4.41 -4.44 -5.77 -5.96 -6.05 -5.55	12 competencias $p=.$ 000
Total	199		

Tomando todos los resultados significativos ($p=.000$ y $p\leq.005$) (45 competencias, 26 generales y 19 específicas), se aprecia un 57% de competencias generales frente a un 42% de competencias específicas, lo que representa un ligera superioridad de las primeras sobre las segundas. Solamente en una asignatura se ha invertido esta proporción (Fundamentos de Fisioterapia, 16,6% de competencias generales frente al 83,3% de competencias específicas), y en otra de ellas ha habido igualdad (Asesoramiento Institucional, grupo 1).

4. DISCUSIÓN

Hemos encontrado resultados muy significativos y significativos que evidencian que los estudiantes han percibido un cambio positivo en el estado de las competencias desde las distintas asignaturas estudiadas (Tabla 2). También, hemos visto cómo los resultados muestran una ligera superioridad en la percepción de los estudiantes del grado de adquisición de las competencias generales sobre las específicas. Cabe debatir las razones plausibles de estas mejoras en la percepción de los estudiantes sobre las competencias de las asignaturas, ya que no hemos dispuesto de variables, sino solo de la comparación entre los momentos inicial y final de la percepción sobre el estado de las competencias que integran las asignaturas. Una vez asumida la complejidad de la evaluación de las competencias y de cómo el sistema de evaluación formativa posee características en coherencia con ambas cuestiones centrales, nuestra experiencia nos confirma que son viables los cinco consensos a los que nos referíamos, y que en estas directrices, que hemos seguido, puede encontrarse la causa o causas del cambio positivo habido en las diferencias halladas en la percepción de las competencias.

De este modo y respecto al primer consenso –que aludía a la complejidad de las competencias–, pensamos que el concepto de evaluación de competencias no siempre ha facilitado la captación por parte de los estudiantes, porque, como afirmaba Scallon (2004), obedece a una variedad de operaciones, entre ellas la significación que comporta en el alumnado respecto al fenómeno de lo que aprende. Nuestra experiencia nos ha mostrado cómo para un estudiante es factible distinguir cambios en el grado de adquisición de las competencias propias del aprendizaje, puesto que lo han logrado más en las abstracciones propias de los enunciados de las competencias generales. Esto nos lleva a persuadirnos de que la reducción de la complejidad, mediante la identificación de niveles de concreción, podría ser un procedimiento poderoso para acercarse a la dificultad de la competencia y su evaluación. También se incluye otro nivel de la concreción de la competencia que tiene que ver con las tareas formativas, aprovechando la fuerte creencia del alumnado acerca de que el verdadero aprendizaje reside en la aplicación práctica de los

conocimientos adquiridos. Por último, el problema de la complejidad se agrava cuando el número de competencias vinculadas a una asignatura es excesivo, porque se genera un proceso de fragmentación de variables que se han de atender, dificultando su desarrollo y seguimiento en el diseño de enseñanza.

No nos cabe duda de que nuestro segundo consenso, en el que cifrábamos la evaluación de competencias con implicación de los agentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es definitivo por abordarse un sistema de evaluación formativa. Se ha llevado a cabo una implicación del alumnado en la evaluación de competencias. En esto nos queda por saber si esta implicación de los estudiantes en la evaluación ha supuesto una comprensión amplia del concepto de competencia. Cabe la posibilidad de que los estudiantes hayan percibido un cambio en el estado de adquisición de las competencias que fuera debido a su mayor facilidad en resolver las tareas de aprendizaje, siendo conscientes de las variadas conexiones de las distintas competencias.

Habíamos descrito un tercer consenso en el que afirmábamos que la evaluación de competencias tiene su mejor vehículo en la evaluación formativa. Sobre esto ya hemos señalado en esta discusión la alta coherencia del modelo de evaluación formativa para la evaluación de competencias. Nuestra experiencia, en el seno del grupo de innovación, nos ha enseñado que no cabe otro enfoque de la evaluación. Una evaluación tradicional deviene en calificar el resultado dejando un proceso opaco a la intervención de calidad sobre el aprendizaje, y obviando el seguimiento y la orientación del aprendizaje durante el proceso. La evaluación formativa presenta la gran coherencia y ventaja de que precisa juicios de los agentes que resultan convertirse en valoraciones de los aspectos concretos del aprendizaje. Esto, llevado a la evaluación de competencias, facilita al estudiante mayores argumentos para intuir, justificar o precisar aspectos de una competencia y de su estado para un aprendizaje. Estamos, entonces, con Cano (2008), para quien la cuestión está en el cómo se hace formativa la evaluación, y que esta cumpla una serie de características (Navarro y Jiménez, 2008).

Ciertamente, en nuestro conocimiento de la enseñanza universitaria hemos advertido la ausencia habitual de la evaluación inicial de competencias en las asignaturas. En nuestra opinión, incluir la evaluación inicial de competencias es una buena práctica, y permite disponer de referencias competenciales con los que diseñar con más calidad la enseñanza. El procedimiento empleado en nuestro caso permite al menos a los estudiantes tomar conciencia de las competencias vinculadas a la asignatura que cursa desde el comienzo de su desarrollo.

Los últimos dos consensos de los que habíamos hablado en la primera parte de este trabajo eran que la evaluación de competencias requiere de producciones de aprendizaje que se prolonguen en el tiempo, y que la evaluación de la actividad de aprendizaje debería ser el elemento didáctico que convierte en tangible para el estudiante el discurso de la evaluación

de las competencias. Estamos cada vez más convencidos de esto, porque, como ya decíamos, la tarea, en determinadas condiciones didácticas, es el punto de encuentro del aprendizaje entre el profesor y el alumnado, y entre los mismos estudiantes. En este trabajo hemos buscado tareas que cumplieran las condiciones de complejidad, procesual (en largos períodos), auténtica, y con feedback. Otro aspecto de la tarea que hemos seguido ha sido conectar las distintas referencias curriculares, con el fin de que los estudiantes les encontraran sentido y captaran lo que se esperaba de una actividad de aprendizaje. Para ello, nuestra experiencia ha situado dos niveles; el primero lo constituían las competencias implicadas, los criterios de evaluación (de la guía docente), y los resultados de aprendizaje (de la guía docente); el segundo nivel lo integraban algún objetivo didáctico, una rúbrica, y las orientaciones para la elaboración de la tarea de aprendizaje. En nuestra experiencia, los resultados de aprendizaje no fueron incorporados por todos los profesores, pero, tras el curso académico, consideramos que es una referencia básica y relevante en el complejo de la tarea de aprendizaje. Respecto a las rúbricas, hemos utilizado diseños *ad hoc*, pues somos críticos en cuanto a aplicar rúbricas como estándares; por consiguiente, eran instrumentos cercanos a la situación de aprendizaje.

Para cerrar la discusión, parece necesario ahondar en el conocimiento de qué razones hay detrás de la percepción que tienen los estudiantes y de cómo entienden el complejo concepto de competencia. Quizá, nosotros hemos llegado a obtener buenos resultados estadísticos en las diferencias encontradas en la percepción debido a combinar dos componentes de un modelo para la evaluación de competencias, como son la evaluación formativa y el alineamiento de elementos curriculares en el diseño de la actividad de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Tras las diferencias encontradas, hemos comprobado que:

- La evaluación inicial y diagnóstica de las competencias sitúa el verdadero punto de partida para la actuación y toma de decisiones del diseño de enseñanza y de sus correspondientes tareas de aprendizaje.
- La consideración de la actividad formativa de aprendizaje como el núcleo que da sentido a la comprensión de la competencia ha tenido una incidencia positiva en el incremento de la percepción de competencia en el alumnado.
- Los resultados significativos obtenidos confirman que la estrategia de integración de las competencias con otras referencias curriculares, y con la actividad de aprendizaje, es un camino de éxito para hacer conscientes a los estudiantes de las competencias de la asignatura que cursan y de su evolución.

Sin embargo, somos conscientes que para que el alumnado pueda comprender mejor el significado de cada competencia y para organizar de manera coherente la evaluación de su desarrollo, sería necesario identificar, a partir del enunciado de la competencia correspondiente, los conocimientos, habilidades y actitudes que ha de movilizar el estudiante de manera integrada, como plantea Fernández March (2010).

Asimismo sobre el diseño los instrumentos de evaluación: han de articularse el conjunto de referencias curriculares en el instrumento, tomando este como organizador del diseño de aprendizaje y la valoración de las tareas de aprendizaje como el núcleo que da sentido a la comprensión de la competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGGS, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- BUSCÁ, F., CLADELLAS, L., CALVO, J., MARTÍN, M., PADRÓS, M. y CAPLLONCH, M. (2011). Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.
- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- DOCHY, F., SEGERS, M. & SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- FERNÁNDEZ MARCH, 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. http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf (Consultado 23-10-2012).
- GOÑI, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- 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 del profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf (Consultado 10-12-2011).
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C., PÉREZ-PUEYO, Á. y PÉREZ-GUTIERREZ, 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 Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf (Consultado 20-10-2013).

- HAMODI, C. y LÓPEZ, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 99-112. <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Hamodi%20Galan.pdf> (Consultado 08-11-2013).
- HERRAÍZ, A. y OLIVÁN, J. (2006). Los itinerarios competenciales. En B. Learreta (coord). *La coordinación del profesorado ante las demandas del EEES: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid* (65-90). Madrid: Universidad Europea.
- JORNET, J., GONZÁLEZ SUCH, J., SUÁREZ, J. y PERALES, M.ª. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- (2009) (coord.). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- (2010). El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. http://red-u.net/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf (Consultado 20/06/2011).
- LÓPEZ, V. M., CASTEJÓN, J. & PÉREZ, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. (<http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.09>) (Consultado 12-09-2012).
- LÓPEZ-PASTOR, V., CASTEJÓN, J., SICILIA-CAMACHO, A., NAVARRO-ADELANTADO, V. & WEBB, G. (2011). The process of creating a cross-university for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potencial applications. *Innovations in Education and Theaching International*, 48(1), 79-90.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F., CASTEJÓN OLIVA, F. J. y SANTOS PASTOR, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf. (Consultado 04-05-2013).
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(4), 3-25.

- NAVARRO, V., JIMÉNEZ, F., SOUTO, R., PINTOR, P., QUIRCE, C. y HERNÁNDEZ, V. (2013): ¿Estamos realizando 'buenas prácticas' en la evaluación de competencias en la enseñanza universitaria? En C. I. RUIZ y J. O'DWYER (coords.): *Innovación docente en la educación superior: una recopilación de experiencias prácticas aplicadas* (pp. 414-450). Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna.
- SALINAS, J., PÉREZ, A. y DE BENITO, B. (2008) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- SCALLON, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Dossiers L'évaluation des apprentissages. *Pedagogie collegiale*, 18(1), 14-20.
- TARAS, M. (2005). Assessment –summative and formative– some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la elaboración de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto.

CAPÍTULO 6

¿ESTAMOS REALIZANDO «BUENAS PRÁCTICAS» EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?¹

Vicente NAVARRO ADELANTADO, Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Roberto SOUTO SUÁREZ, Patricia PINTOR DÍAZ, Carmela QUIRCE GONZÁLEZ y Víctor HERNÁNDEZ RIVERO

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El Espacio Europeo de Educación Superior apuesta por una organización de la enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, y establece como primer referente formativo el desarrollo de competencias de diversa índole (transversales, específicas). Asimismo, desde el contexto de la educación superior, reclama criterios sobre los que edificar buenas prácticas en la docencia. Este cambio de rumbo en el planteamiento pedagógico exige repensar las metodologías y sistemas de evaluación que se venían empleando en la enseñanza universitaria. En este contexto, nos hemos interesado en comprobar cómo estábamos evaluando las competencias y en qué grado eran coherentes con los rasgos caracterizadores de unas buenas prácticas en la evaluación de competencias (Cano, 2011).

Esta comunicación surge de un Proyecto de Innovación² acerca de protocolos de evaluación del aprendizaje en el contexto de un sistema de competencias de la educación superior (Universidad de La Laguna, convocatoria 2012-2013). Los profesores que analizan su docencia en este trabajo son, a la vez, integrantes de este proyecto; por ello, como docentes e investigadores, guardamos una sintonía en la concepción de la evaluación de competencias, en el sentido de la evaluación formativa, y cómo esta forma parte del enfoque competencial.

La reflexión que aquí se aporta, sobre las buenas prácticas en la evaluación de competencias en la enseñanza universitaria, se ha generado, por tanto, en un contexto académico de búsqueda de soluciones coherentes y deseables en la evaluación, y es fruto de una reflexión sobre la práctica (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1993; Stenhouse, 1984).

¹ Publicado previamente en C.I. Ruíz de la Rosa, C.I. y J. O'Dwyer (coords.) (2013): Innovación docente en la Educación Superior: Una recopilación de experiencias prácticas aplicadas (pp. 145-160). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (ISBN: 978-84-695-9951-8)

² Proyecto de Innovación Aplicación de protocolos de evaluación de las producciones de los aprendizajes procesuales a partir de las competencias específicas y generales, y su relación de transversalidad, para potenciar la calidad de la evaluación formativa. Universidad de La Laguna, convocatoria de Proyectos de Innovación 2012-2013. Coordinación: Vicente Navarro Adelantado. Este proyecto obtuvo en 2013 una mención de calidad.

En primer lugar, hemos de preguntarnos por qué buenas prácticas en la evaluación de competencias. En nuestra opinión, hay 6 razones para justificar buenas prácticas en la evaluación de competencias, concibiendo la competencia en la línea de Tardif (2008, p.3), como «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos (...) Una competencia se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico». Las 6 razones consideradas, son:

- 1º: La envergadura del desarrollo y evaluación de competencias no depende de la labor de un solo profesor/asignatura
- 2º: La verdadera tarea de desarrollo de una competencia tiene un sentido de integración de saberes (global)
- 3º: Hay que considerar un alineamiento curricular (*alineamiento constructivo, enseñanza alineada*, Biggs, 1993/2010) que dé coherencia en el diseño de la formación desde la competencia hasta la actividad de aprendizaje y su evaluación
- 4º: La evaluación de contenidos no basta para valorar el grado de desarrollo de una competencia.
- 5º: El desarrollo de competencias requiere procesos que duren en el tiempo, y un tipo de evaluación que permita el seguimiento de su evolución (evaluación formativa)
- 6º: La competencia se evalúa sobre aprendizajes auténticos, válidos para el desarrollo profesional.

La ausencia de alguna de estas razones supondría un alejamiento de las buenas prácticas en la evaluación de competencias. De igual modo, esta carencia trae consigo la reducción de la calidad de la docencia y, como es natural, el sistema de evaluación es menos eficaz y más insatisfactorio.

Los **objetivos** que nos hemos fijado son:

- a) objetivar indicadores de «buenas prácticas» en la evaluación de competencias;
- b) analizar el estado de los indicadores de «buenas prácticas» seleccionados en los sistemas de evaluación desarrollados en cinco asignaturas de la Universidad de La Laguna.

2. METODOLOGÍA

DISEÑO

Se ha seguido un proceso de investigación-acción dirigido a orientar los sistemas de evaluación aplicados al concepto de buenas prácticas en la evaluación de competencias, por medio de un análisis intra-práctica e inter-práctica (Zabalza, 2012) de un pequeño grupo de profesores.

PARTICIPANTES

Participan en este proceso cuatro profesores y dos profesoras responsables de cinco asignaturas (cuatro obligatorias y una de practicum), en las que se llevó a cabo el análisis de la evaluación de competencias pertenecientes a tres titulaciones (Grados de Pedagogía 3º curso, Maestro en Educación Primaria 2º y 3º cursos; y Fisioterapia 1º curso), que se imparten en dos facultades, y cursadas por 325 estudiantes.

PROCEDIMIENTO

La información recogida se ha analizado a través de dos vías: autoinforme de evaluación formativa (AEF), empleado en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida³, y una matriz que recoge las seis dimensiones asociadas a las buenas prácticas en la evaluación de competencias y sus correspondientes indicadores, con el objeto de identificar su presencia o ausencia en cada una de las cinco asignaturas analizadas.

El análisis de los autoinformes se ha realizado a partir de la selección de seis rasgos caracterizadores de las buenas prácticas en la evaluación de competencias tomados de la propuesta inicial de Cano (2011), de entre las once que propone. El procedimiento seguido se ha dirigido a comprobar a través de una matriz si estaban presentes o ausentes en los sistemas de evaluación desarrollados en estas asignaturas. Consideramos que los seis rasgos seleccionados actúan como grandes categorías o dimensiones, las cuales se han tomado como referencia para la deducción de indicadores con los que hacer operativo nuestro análisis. Las dimensiones y las asignaturas analizadas aparecen en la figura 1.

³ Red de ámbito estatal constituida en el año 2005 y que se ocupa del estudio de temas relacionados con la Evaluación Formativa y Compartida en el ámbito universitario. El cuestionario puede encontrarse en Castejón, Santos y Palacios (2015) (ver referencia al final del texto).



Figura 1. Dimensiones y asignaturas analizadas.

INSTRUMENTOS

– Autoinforme de evaluación formativa (AEF), empleado en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. De este instrumento se ha considerado la información recogida en las tablas, 2, 4, 7 y 8, con el propósito de cumplimentar la matriz de las dimensiones 2, 3, 5 y 6 (tabla 1).

Matriz que recoge las seis dimensiones asociadas a las buenas prácticas en la evaluación de competencias (Miles & Huberman, 1984) y sus correspondientes indicadores, con el objeto de identificar la presencia o ausencia de ellos en cada una de las cinco asignaturas analizadas.

A continuación, se caracteriza cada una de las dimensiones (figura 1) y se detallan sus indicadores.

2.1. Articulación colegiada del desarrollo de competencias.

(La envergadura de la evaluación de competencias no depende de la labor de un solo profesor/a).

Las competencias se consiguen a lo largo de un proceso que atañe al título de grado correspondiente y a un aprendizaje transversal. De ahí que los aprendizajes concretos nos hagan volver la vista sobre los procedimientos empleados. La competencia refleja un proceso de largo recorrido y que requiere un tiempo prolongado para poder enjuiciarse, aunque sí que podemos acercarnos a momentos concretos de desarrollo de una compe-

tencia, siempre y cuando el profesorado de un nivel determinado o del título disponga de una imagen, lo menos congelada posible, del estado de una o más competencias. Por consiguiente, evaluar las competencias de manera colegiada, a partir de la idea de escalonamiento de las competencias en el conjunto de la formación (Tardif, 2008), constituye una buena práctica, y resulta imprescindible en un sistema de formación competencial.

Es de gran utilidad el establecimiento consensuado de rúbricas para cada competencia general y específica de la titulación (Villa y Poblete, 2010; Learreta, 2006; Mudarra, Tintoré y Balaguer, 2012); ello centra la atención en la evolución de cada competencia a lo largo de la materia y los cursos. Esta forma de evaluación integra el criterio y la evidencia y permite situar las producciones de aprendizaje del alumnado en los diversos niveles de desarrollo competencial. Abordar la evaluación de las competencias con esta visión resulta de utilidad tanto para el alumnado como para el profesorado. Asimismo, permite seguir el proceso de aprendizaje del alumnado para tomar las decisiones oportunas y acreditar el desarrollo alcanzado al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, como plantean (Mudarra, Tintoré y Balaguer, 2012), la rúbrica constituye un elemento que aporta un feedback continuo al alumnado y al profesorado con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Evaluación integradora de los saberes

(Es consustancial a una formación académica de carácter competencial, y esto atañe a los conocimientos que ha de adquirir el alumnado, a los procedimientos con los que abordarlos, y a las disposiciones o actitudes para el aprendizaje).

Un saber representa un complejo de contenidos de aprendizaje entrelazados por su significación conjunta. El alumnado aprende construyendo esa significación, en base a reglas o principios que dan sentido global al aprendizaje, y aplicándolo mediante procedimientos que, a su vez, también tienen sus estrategias y técnicas que orientan su puesta en práctica (saber hacer); además, están las disposiciones o actitudes para afrontar lo que se aprende y la relación con los otros. En ese sentido, hay dos momentos de gran interés para el desarrollo competencial: los estudios universitarios, y el futuro desempeño profesional. Así pues, el saber está integrado y es algo que va más allá de centrar el aprendizaje solamente en el conocimiento, y que requiere completar y fusionar lo que se aprende con su uso en los contextos que los demanden. En esto, los enunciados de las competencias están animados por el espíritu de las primeras visiones de la política formativa en la educación (Informe Delors, 1996; Morin, 2001).

Evaluar de manera integrada significa responder a la evaluación de competencias con juicios coherentes respecto a conocimientos, habilidades procedimentales, actitudes y valores, porque todas estas valoraciones conforman las vertientes de un aprendizaje internamente contextualizado (Perre-

noud, 1997; Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992). En definitiva, la evaluación integrada trata de conocer si el resultado del aprendizaje trasluce un alumnado competente. Entonces, la evaluación es una pieza más del engranaje, y, por tanto, debe dar respuesta a conocer cómo se encuentra el progreso en conocimientos, habilidades procedimentales, actitudes y valores; es decir, cómo responde el alumnado al manejo de información, al aprendizaje permanente, a la habilidad personal ante las situaciones, a la gestión de la convivencia, y a la práctica de la vida en sociedad.

2.3. Evaluación coherente con el diseño curricular.

(El alineamiento curricular respeta la coherencia interna del diseño de la formación, desde la competencia hasta la actividad de aprendizaje y su evaluación).

Cuando hablamos de evaluación coherente con el diseño de formación, nos referimos a que la evaluación debe estar estrechamente relacionada con los aspectos que desarrollamos en la guía docente de la asignatura, es decir, con las competencias, los contenidos, la metodología y las actividades de aprendizaje. Como señala Biggs (2010, p.29): «Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante». De hecho, para Biggs (2010), la buena enseñanza está vinculada a contextos ricos que activen procesos cognitivos superiores. En la misma línea, Zabalza (2001, p.283) señala, entre los 10 criterios de calidad aplicables a la evaluación, la coherencia «con los objetivos de la materia, con la importancia atribuida a los contenidos abordados, con la metodología empleada, con el sentido general que hemos querido dar al curso». Según señala el mismo autor, en ocasiones «los profesores incurrimos en contradicciones flagrantes con nosotros mismos o con los principios que, al menos virtualmente, orientaban nuestro curso».

Para analizar la coherencia de la evaluación con el diseño de formación, nos centraremos en observar si existe alineamiento de los aspectos que se desarrollan en la guía didáctica.

2.4. Evaluación diagnóstica o inicial de competencias.

(La evaluación no se centra únicamente en los contenidos, y se lleva a cabo antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje).

De nuevo hemos de volver sobre el carácter evolutivo de las competencias, pues la inexistencia de indicadores consensuados de la evolución de una o más competencias deja esta responsabilidad de hacer una evaluación inicial en el marco de cada asignatura. Resulta contradictorio comenzar una nueva asignatura sin conocer cuál es el estado del conjunto de competencias que le afectan.

La evaluación de competencias entra también en el círculo didáctico de la evaluación inicial. A propósito de preguntarse cuándo evaluamos, Brown y Glasner (2003, p.32) creen que «la evaluación necesita ser progresiva, es decir, formativa, ya que si se deja todo para la evaluación final de un curso o una unidad, los estudiantes no tendrán tiempo de corregir sus problemas y evitar sus errores». Siguiendo esta afirmación, la evaluación diagnóstica o inicial, ya de una asignatura o de una unidad de aprendizaje parece esencial. Pero, ¿cuál debe ser el objeto de estudio de esa evaluación inicial? Parece obvio que las competencias han de ocupar un lugar en este tipo de evaluación.

El empleo de la evaluación inicial ofrece resistencias al cambio, y no parece mejorar con el paso del tiempo. Según Escudero (1995, p.373) y a pesar del paso del tiempo, «es algo que no llevan a cabo ni el 10% de los profesores universitarios españoles». En la misma línea Comunale, Gómez, Martín, Ocaña y Ramos (2007), comentan que el alumnado considera que son muy pocos los profesores universitarios que sistemáticamente indagan sobre lo que saben los alumnos y acerca de si tienen base suficiente o no. Más recientemente, Escudero (2010, p.8) señala que «Hay profesores que rechazan este tipo de práctica con el argumento de que ellos no tienen que adaptar su enseñanza a los estudiantes, sino que son éstos los que deben venir preparados de manera adecuada para seguir un programa ya establecido».

No obstante, resulta problemática la evaluación diagnóstica de competencias, porque, de plantearse inicialmente, solamente podemos reflejar la percepción que el alumnado tiene, en ese momento, del grado de adquisición. Parece más aconsejable disponer de una visión más real de experiencia práctica sobre la que juzgar el estado de una o más competencias.

Si bien nuestra primera intención fue analizar si existe evaluación inicial de las competencias, para establecer a continuación indicadores a propósito, nos centraremos en analizar solamente la presencia o ausencia de evaluación inicial de competencias en las asignaturas del profesorado participante en la experiencia, ya que, dada la realidad deficitaria de esta dimensión, parecía lo más conveniente.

2.5. Evaluación formativa.

(La evaluación formativa es aquel proceso de evaluación que tiene como principal objetivo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo mientras estos se desarrollan, lo cual pasa necesariamente por que el alumnado pueda obtener la correspondiente información sobre la mejora del aprendizaje y por que el profesorado perfeccione su práctica docente. Por tanto, parece obvio que la evaluación formativa debe estar presente al hablar de buenas prácticas en la evaluación de competencias).

De acuerdo a lo anterior, en esta dimensión podemos fijar nuestra atención en tres indicadores que ponen al descubierto lo verdaderamente sustantivo y nuclear de la evaluación formativa (López Pastor, 2011). Es decir, si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado ha recibido

la información necesaria para poder mejorar su aprendizaje, si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor ha reflexionado acerca de lo ocurrido con el fin de mejorar su labor docente, y finalmente, si se ha producido una mejora real del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Aparte de esto, podría ser interesante prestar atención a dos aspectos que, aunque no son imprescindibles para que exista evaluación formativa, resultan reveladores del nivel de profundidad y compromiso que se ha alcanzado en el seguimiento de este sistema de evaluación. Son los siguientes: realización de actividades evaluadoras de carácter formativo a nivel individual, y negociación y consenso del proceso de evaluación con el alumnado.

2.6. Evaluación auténtica.

(Evaluación con carácter profesionalizador, generadora de satisfacción, funcional y transferible al ámbito profesional).

Como plantean Bravo y Fernández (2000), el proceso de evaluación auténtica concede especial importancia al contexto, al realismo de las demandas de aprendizaje, de las situaciones instruccionales y a que las producciones de aprendizaje se desarrollen durante el tiempo suficiente para poder evaluar el proceso. El contexto laboral de los egresados es el referente inicial que podemos considerar, con el objeto de identificar las actuaciones que demuestran el dominio de ciertas habilidades profesionales y seleccionando las tareas que pueden demandarlas. Por lo tanto, el aprendizaje ha de estar relacionado con alguna de las demandas habituales del ejercicio profesional. Las producciones de aprendizaje se vinculan a problemas, definidos por el profesorado o por el propio alumnado, que permitan más de una vía para ser resueltos. Sobre estos problemas, el alumnado ha de decidir acerca de qué fundamentación teórica partir y qué recursos utilizar en función de su pertinencia respecto a la naturaleza del problema que se desea resolver.

Al formar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo profesional, la tarea de evaluación que les proponemos requiere, en algún momento, una demostración activa de estas capacidades (Biggs, 2010). Es decir, las actividades de evaluación auténtica han de demandar los procesos de pensamiento que los expertos usan para resolver el problema en la vida real (Gielen, Dochy & Dierick, 2003) y las producciones apropiadas.

Con la evaluación auténtica se pretende impregnar de mayor utilidad formativa las producciones de aprendizaje que se demandan del alumnado, situándolo ante retos y desempeños similares a los de su ejercicio profesional.

En definitiva, si los profesores aceptamos como pertinentes las dimensiones e indicadores presentados anteriormente como caracterizadores de unas buenas prácticas en la evaluación de competencias, hemos de

admitir que una práctica docente comprometida con este propósito transciende inicialmente la respuesta individual, por la necesidad de articular de manera colegiada el desarrollo competencial. Por ello, debemos generar un compromiso institucional con el que hacer frente a este importante requisito. Es evidente que la demanda de este compromiso no exime nuestra responsabilidad individual como docentes de una determinada titulación. El resto de las dimensiones de las buenas prácticas que proponemos sí que descansan directamente sobre nuestra voluntad y compromiso ético de querer afrontarlas.

Los indicadores a través de los cuales se hacen operativas cada una de esas seis dimensiones son los siguientes (tabla 1).

TABLA 1. DIMENSIONES E INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS

Dimensiones	Indicadores
1. Articulación colegiada del desarrollo de competencias.	Decisiones programáticas colegiadas – Toma de decisión sincrónica. – Toma de decisión diacrónica.
2. Evaluación integradora de los saberes.	Evaluación integrada de conocimientos, procedimientos y actitudes – Evaluación integrada del conocimiento, el procedimiento y la actitud. – Evaluación integrada del conocimiento y el procedimiento. – Evaluación integrada del conocimiento y la actitud. – Evaluación integrada del procedimiento y la actitud.
3. Evaluación coherente con el diseño de formación.	Alineamiento curricular – Alineamiento (competencia-actividad de evaluación-instrumento).
4. Evaluación diagnóstica o inicial de competencias.	Evaluación inicial – Presencia/ausencia de evaluación inicial de competencias.
5. Evaluación formativa.	Proceso, reflexión, negociación, mejora – Información al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) para la mejora. – Reflexión y toma de decisiones del profesorado para la mejora de su intervención docente durante el proceso. – Mejora del proceso de E-A. – Negociación con el alumnado sobre algún aspecto de la evaluación. – Feedback durante el proceso a partir de actividades de evaluación individual.
6. Evaluación auténtica.	Producción de aprendizaje profesional (evaluación auténtica) – Demanda y valoración de la producción de aprendizaje relacionada con el ejercicio profesional. – Duración y valoración del proceso.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nuestros resultados apuntan a criterios que abren un camino en la evaluación de competencias en la enseñanza universitaria. Las buenas prácticas en evaluación de competencias actúan sobre las prescripciones, la organización del trabajo, el desarrollo curricular y los ambientes y contextos de aprendizaje, tal y como ha propuesto Zabalza (2012).

En la dimensión *articulación colegiada del sistema de competencias* se constata en nuestro estudio la ausencia de cualquier iniciativa de toma de decisiones colegiada respecto al grado de desarrollo de una misma competencia en las asignaturas que la comparten en un mismo curso (articulación colegiada sincrónica), o a una competencia presente en diversas asignaturas de distinto curso (articulación colegiada diacrónica). Esta situación pone de manifiesto que la articulación colegiada del sistema de competencias en las facultades a las que pertenecen las asignaturas analizadas no ha ido más allá de la elaboración del correspondiente documento de verificación del título. Por consiguiente, no ha existido una cultura académica colaborativa, en los centros de referencia, desde la que abordar esta tarea de coordinación académica relativa al desarrollo de las competencias. Ello puede obedecer a una falta de liderazgo pedagógico por parte de los equipos directivos de los centros y a la ausencia de corresponsabilidad del profesorado que participa en el desarrollo de los grados asignados. Esta ausencia de articulación colegiada del desarrollo de las competencias impide el establecimiento de los niveles de progresión de cada competencia desde una perspectiva videográfica (Tardif, 2006), y la posibilidad de informar al estudiante sobre la progresión de su desarrollo competencial, y de los recursos vinculados a este desarrollo en cada asignatura y curso (Fernández March, 2011). Si se concibe que el alumnado en los TFG ha de demostrar evidencias de sus logros en las competencias del título, qué duda cabe que este necesita ser consciente de los referentes que señalan el progreso de tales competencias. Y esto ahonda más el problema.

La dimensión *evaluación integradora de los saberes* solo está presente en nuestro estudio de forma débil (solo en algunos casos) en las diversas asignaturas mediante la evaluación de alguna producción de aprendizaje. Lo que sí parece formar parte de la cultura profesional del profesorado participante es la integración de conocimientos y procedimientos, quedando en un plano más secundario lo actitudinal, a pesar de que las guías docentes de todas las asignaturas tienen alguna competencia de carácter actitudinal. La evaluación integrada de estos saberes es un requisito de un enfoque competencial de la educación, si nos atenemos a la definición del concepto de competencia, el cual remite a una movilización integrada de saberes para dar respuesta a situaciones específicas. Ello nos sitúa en la valoración integrada del aprendizaje que proponía Coll (2007). *Saber*, pues, es algo más complejo que conocer y aplicar.

Respecto a la dimensión *evaluación coherente con el diseño de formación* existe en todas las asignaturas un primer nivel de alineamiento programático entre los apartados actividades formativas y competencias de las guías docentes; asimismo, en cuanto al tipo de pruebas, competencias y criterios de evaluación. Sin embargo, esto no asegura que en el desarrollo docente se haga explícito y se comparta con el alumnado un alineamiento curricular que haga visible y ponga en relación las competencias con las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación (figura 2), desde una perspectiva de alineamiento constructivista (Biggs, 2010). En este sentido, es necesario señalar que un elevado número de competencias por asignatura no favorece este alineamiento curricular. De hecho, el número excesivo de competencias dispersa y reitera el desarrollo curricular.

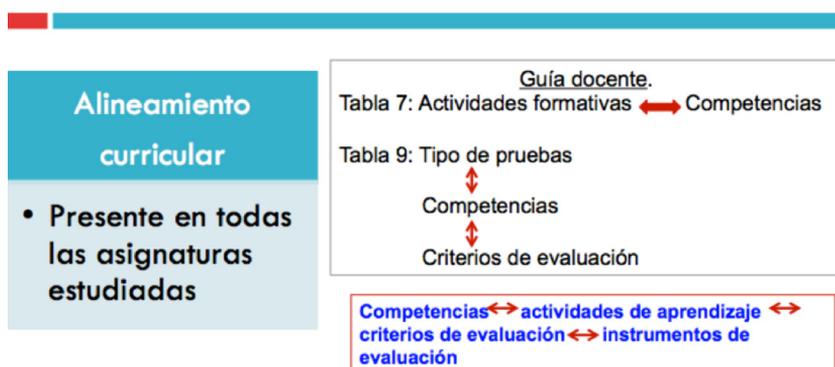


Figura 2. Coherencia de la evaluación y alineamiento curricular

En cuanto a la *evaluación diagnóstica o inicial de competencias*, ha estado ausente en todas las asignaturas analizadas. Esta tarea no es fácil ya que el diagnóstico inicial habría que hacerlo mediante el desarrollo de alguna tarea que implique la movilización de las competencias que son objeto de valoración, y esto requiere un cierto tiempo de desarrollo. Una alternativa puede consistir en pedir al alumnado que se sitúe respecto a un gradiente de desarrollo de cada competencia al principio de la asignatura, para ello resultaría imprescindible que cada competencia tuviera identificada una serie de indicadores, con distintos niveles de desarrollo que la caracterizaran. Otra cuestión es qué proceso seguir para esta discriminación de indicadores en cada competencia: si dejarlo bajo la responsabilidad de cada profesor/a o elaborarlo mediante un proceso colaborativo y colegiado.

Respecto a la *evaluación formativa*, ha estado presente en todas las asignaturas; de hecho, este ha sido el modelo de evaluación por el que optaron los profesores en todos los casos. El profesorado proporcionó información

al alumnado con el objeto de que este mejorara su aprendizaje, si bien en algunas de las asignaturas fue predominantemente grupal. Asimismo, todo el profesorado implicado afirma en su autoinforme haber llevado a cabo un proceso de reflexión a lo largo de la asignatura que contribuyó a su perfeccionamiento docente. Por otro lado, en todos los casos se negoció y consensuó con el alumnado diversos aspectos del sistema de evaluación, reforzándose así la dimensión dialógica y democrática que debe acompañar a estos sistemas.

Por último, la dimensión *evaluación auténtica*. Todas las asignaturas la han considerado en alguna de sus actividades de evaluación (tabla 2), aproximándolas a desempeños profesionales y siendo realizadas de manera procesual (Bravo y Fernández del Valle, 2000).

TABLA 2. PRODUCCIONES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Asignatura	Producción de aprendizaje vinculada a una evaluación auténtica
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (Grado de Maestro en Educación Primaria)	Diseño y desarrollo de unidades de programación.
Enseñanza y Aprendizaje de la educación musical (Grado de Maestro en Educación Primaria)	Desarrollo de supuestos prácticos como culminación del proceso formativo de la asignatura
Fundamentos de Fisioterapia (Grado de Fisioterapia)	Elaboración de un plan de intervención en fisioterapia aplicado a un caso (ABP)
Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo (Grado de Pedagogía)	Elaboración de un informe de investigación
Practicum I (Grado de Maestro en Educación Primaria)	Informe del centro

De este modo las producciones de aprendizaje que son objeto de evaluación demandan del alumnado la acreditación de competencias profesionales y los procesos de actuación que los profesionales emplean en su desempeño laboral (Biggs, 2010; Gielen, Dochy y Dierick, 2003). Quizá, esta sea la dimensión menos criticada en los foros de debate de los docentes universitarios. No obstante, a pesar de esto, algunas formas de evaluación entran en contradicción con la coherencia de la evaluación profesionalizadora, al basarse exclusivamente en pruebas teóricas.

4. CONCLUSIONES

Las dimensiones e indicadores seleccionados nos han permitido, a través de la reflexión sobre la práctica, analizar en qué lugar se encuentran nuestros sistemas de evaluación respecto a la condición de buenas prácticas en la evaluación de competencias.

El desarrollo y la evaluación de competencias se está realizando de una manera aislada y no colegiada, lo que condiciona también la ausencia de una evaluación inicial de competencias y entorpece la mejora y eficacia del sistema de evaluación competencial.

Por su parte, los indicadores «evaluación integradora de saberes», «evaluación coherente con el diseño de la formación» (alineamiento curricular), «evaluación formativa», y «evaluación auténtica» forman parte de un cuerpo compacto de los sistemas de evaluación empleados por los profesores estudiados, y son una garantía de buenas prácticas en estas dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGGS, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BRAVO ARTEAGA, A. y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2000): La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en la educación superior*. Barcelona: Laertes Educación.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTEJÓN, F. J., SANTOS, M. y PALACIOS, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial y educación física. *Revista de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 254-267.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- COMUNALE, N., GÓMEZ, A. M., MARTÍN, F. D., OCAÑA, A. y RAMOS, J. J. (2007). Sistema de evaluación continua, compartida y progresiva para el EEES. Primeras experiencias. <http://www.ugr.es/~nicola/infogen/eees/seccypcomunicacion.html>.
- CONTRERAS, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios: orientaciones para el docente En R. Rodríguez, J. Hernández, y S. Fernández (Coords). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 129-152). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DELORS, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO. 91-103. http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf (Recuperado 12-06-2013).

- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, T. (1995). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Actas del Symposium de Innovación Universitaria: «Diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario». Barcelona: Universidad de Barcelona. 371-385. http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/Evaluacion_aprendizajes%20T.%20Escudero.pdf.
- (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1) 11-34.
- GIELEN, S., DOCHY, F. & DIERICK, S. (2003). The influence of assessment on learning. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of quality and standards* (pp. 37-54). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- LEARRETA, B. (coord.) (2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2011) (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book*, Beverly Hills: Sage.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUDARRA PONS, C., TINTORÉ, M. y BALAGUER, M.^aC. (2012). Guía para evaluar competencias genéricas y específicas de titulación: rúbricas en la Facultad de Educación. II Jornadas Internacionales sobre EEES: Profesionalización, experiencias y competencias, su validación en la universidad. (Recuperado: 20-11-2012): <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/posters/245920.pdf>, <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/posteres-exposats/245920.pdf>.
- PERRENOUD, PH. (1997). *Construir des competences des l'École*. Paris: ESF.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.
- (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (Dirs) (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- ZABALZA, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En: A. García-Valcarcel (Coord), *Didáctica universitaria* (pp. 261-291). La Muralla: Madrid.

CAPÍTULO 7

¿COMPARTIMOS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES?¹

Víctor M. HERNÁNDEZ RIVERO, Pablo J. SANTANA BONILLA,
Patricia PINTOR DÍAZ y Ana Isabel GONZÁLEZ HERRERA

INTRODUCCIÓN

En el marco del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los retos principales con los que se enfrenta la docencia universitaria lo constituye el empleo de nuevas formas de concebir la enseñanza a través de metodologías participativas y sistemas de evaluación formativa y compartida – entre otros cambios – que permitan el desarrollo de competencias.

Pero para que esto sea posible debemos partir de una idea clara y consensuada de lo que quiere decirse cuando se habla de competencias. Sin ello, no es posible abordar cabalmente cuestiones como ¿qué implicaciones tiene para la práctica docente el trabajo por competencias? ¿Qué condiciones contextuales y didácticas son necesarias? ¿Qué debe cambiarse en la forma actual de trabajar y en la organización de la enseñanza?

Las competencias representan espacios de aprendizaje rico y significativo pero, al mismo tiempo, complejos y a un nivel elevado. Frente a la enseñanza aislada con poca o nula significatividad las competencias exigen experiencias y situaciones de aprendizaje que implican la integración de muchos tipos de contenidos, capacidades, habilidades, emociones, etc., al tiempo que requieren sistemas adecuados para su evaluación formativa y sumativa (Morin, 2001; Guarro, 2015).

Ello obliga a regular la intervención docente con la intención de transformar el modelo de evaluación hacia postulados más formativos en los que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje. Como señala Cano (2008, p.10), «la evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes».

¹ Publicado previamente en A. Vega Navarro y J. O'Dwyer Acosta (Coords.) (2016). Innovación docente para convencidos. VI Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna, pp. 177-188. La Laguna: Vicerrectorado de Docencia, Formación del Profesorado e Innovación Docente de la Universidad de La Laguna.

Centrándonos en el concepto de evaluación formativa, la entendemos como aquella que está integrada en el proceso de enseñanza y orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado, por lo que incorporar prácticas docentes de aula y mecanismos de evaluación que tomen a nuestro alumnado como eje central, reconociendo su papel activo y el protagonismo necesario para la construcción de un aprendizaje realmente significativo, se tornan compromisos ineludibles para avanzar hacia una enseñanza superior de calidad que de manera auténtica favorezca la adquisición de competencias en nuestros egresados (Santos Guerra, 1999a, 1999b; López Pastor, 2011).

Desde el punto de vista docente, la evaluación formativa constituye un sistema cuya finalidad principal es mejorar y potenciar los procesos de aprendizaje y su evaluación. Ello conduce a reconocer para la evaluación formativa las siguientes condiciones: 1) integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza; 2) implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación; 3) uso de instrumentos adecuados de evaluación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; 4) presencia de un flujo bidireccional constante de comunicación profesorado-alumnado respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación que guíen el aprendizaje de las competencias; y, 5) criterios de evaluación que convergen en el contenido de enseñanza (López Pastor, 2012; Navarro y Jiménez, 2012).

Los objetivos de este estudio se dirigieron, entre otras cosas, a mejorar la planificación docente y el desarrollo de la enseñanza del profesorado, dotando de coherencia los diversos elementos curriculares en cada asignatura tal y como señala Cano (2008, p.10): «(...) la evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo».

Asimismo, nos centramos en la elaboración de un procedimiento compartido por el profesorado participante en el proyecto para presentar, negociar y desarrollar el sistema de evaluación formativa con el alumnado, para facilitar su comprensión a la hora de realizar las tareas de aprendizaje y evaluar su aprendizaje; también a la generalización del uso de rúbricas y otras herramientas como instrumentos de evaluación de competencias, y como guía y recurso didáctico en la elaboración por parte del alumnado de las tareas de aprendizaje; y, por último, a la detección e intercambio de buenas prácticas en aspectos concretos de la enseñanza y el uso de sistemas de evaluación formativa empleados en las diferentes asignaturas, para favorecer su mejora y la formación del profesorado participante en el proyecto.

Como se ha indicado anteriormente, el proyecto ha buscado el replanteamiento de las metodologías y estrategias docentes para afrontar la enseñanza y evaluación de las competencias en el contexto del EEES. Así pues, la base de este proyecto de innovación ha sido la renovación y mejora docente para favorecer la evaluación formativa y auténtica del

aprendizaje de las competencias, y potenciar la participación del alumnado. Al igual que Cano (2008), pensamos que la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. En esta misma línea Mudarra, Tintoré y Balaguer (2012) y Sabariego Puig (2015) consideran que es necesario facilitar al alumnado instrumentos concretos para ayudarles a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo.

Desde esta perspectiva, uno de los problemas en los que se focalizó nuestra atención lo constituyó el empleo de estrategias compartidas para la evaluación formativa de las competencias transversales. Este reto se vio acentuado dadas las condiciones organizativas en las que se desarrolla en muchas ocasiones la enseñanza universitaria, entre las que cabe señalar el alto número de asignaturas de corta duración concentradas en cuatrimestres, ratios elevadas en las aulas, insuficiente coordinación horizontal y vertical con el resto de asignaturas de la titulación y, por encima de todo, la ausencia de reflexión colectiva para la definición y concreción de las competencias.

En suma, no es posible que el alumnado pueda adquirir y desarrollar de manera efectiva las habilidades y conocimientos que implican las competencias desde un modelo pedagógico en el que el aprendizaje se presenta limitado a tareas sencillas, en el que cada docente trabaja de manera aislada y con frecuencia, desde perspectivas didácticas diversas.

El conjunto de profesores que han participado en el proyecto – constituidos como «Seminario de Evaluación Formativa»– se planteó, en coherencia con la experiencia de años anteriores, corregir carencias y debilidades detectadas en cursos anteriores en los sistemas de evaluación formativa utilizados en las asignaturas, e incorporar mejoras y novedades que supusieran avance y afianzamiento de estos sistemas a partir de la revisión de su diseño, la experimentación de nuevas herramientas y, sobre todo, potenciando la implicación del alumnado.

En la tabla 1 se resumen los datos de identificación del proyecto de innovación:

TABLA 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

ASIGNATURAS	<ul style="list-style-type: none"> – Innovación Educativa (2º Grado en Pedagogía) – Planes de Formación (2º Grado en Pedagogía) <ul style="list-style-type: none"> – Actividad de Integración V: Análisis y Mejora de las Instituciones Educativas (3º Grado en Pedagogía) – Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo (3º Grado en Pedagogía) – Organización de las Instituciones Educativas (3º Grado en Pedagogía) – Didáctica General de la Educación Primaria (1º Grado de Maestro en Educación Primaria) – Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física (2º Grado de Maestro en Educación Primaria) – Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical (2º Grado de Maestro en Educación Primaria) – Valoración en Fisioterapia (1º Grado en Fisioterapia) – Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física (Máster del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)
-------------	--

Profesor responsable del proyecto	Víctor Manuel Hernández Rivero	Dpto. Didáctica e Investigación Educativa
Profesorado participante	A. Judith Hernández Sánchez Francisco Jiménez Jiménez Vicente Navarro Adelanta Patricia Pintor Díaz Roberto Souto Suárez	Dpto. Didácticas Específicas
	Amador Guarro Pallás Ana Isabel González Víctor Manuel Hernández Rivero Pablo Joel Santana Bonilla Juan José Sosa Alonso	Dpto. Didáctica e Investigación Educativa
	M.ª Ángeles Cruz Marrero Carmela Quirce González	Dpto. Medicina Física y Farmacología
N.º Alumnado	560	
Cursos y Titulaciones	2º y 3º Grado en Pedagogía 1º y 2º Grado de Maestro en Educación Primaria 1º Grado en Fisioterapia Máster del Profesorado de Secundaria	
Recursos utilizados	Seminario Dpto. Didáctica e Investigación Educativa Sala de reuniones del Dpto. Didácticas Específicas Campus virtual ULL (aula virtual del proyecto)	

METODOLOGÍA

El método empleado fue el estudio de casos, concretamente de 10 asignaturas, participando un total de 12 profesores y profesoras pertenecientes a 3 departamentos de la Universidad de La Laguna, viéndose implicado un colectivo de 560 alumnos y alumnas que cursan titulaciones de grado y posgrado.

El estudio se organizó en tres grandes fases:

- Inicial: en la que se revisó lo andado, se detectaron debilidades y carencias de los sistemas de evaluación formativa empleados en años anteriores; y se planteó fortalecer y potenciar su carácter formativo y compartido, como afán y expectativa en este nuevo recorrido.
- Procesual: consistió en un seguimiento periódico mensual, a través de un seminario permanente, en el que cada participante ha experimentado e informado al resto de compañeros de las actividades que ha ido desarrollando en relación al aprendizaje y evaluación de las competencias, las incidencias y problemas que le han surgido, y los resultados provisionales que ha ido obteniendo, tomando decisiones al respecto de manera colegiada a lo largo del curso escolar. En esta fase se utilizaron diferentes tipos

- de procedimientos y herramientas de evaluación en el desarrollo de las asignaturas, principalmente rúbricas, y se discutió en torno a un posible protocolo que contemplara tanto el diseño, como la presentación y debate de los criterios e instrumentos de evaluación con el alumnado, y el desarrollo de una metodología adecuada para el aprendizaje y desarrollo de las competencias. Hacer a los alumnos partícipes de la evaluación nos pareció una prerrogativa didáctica fundamental en la formación universitaria de los futuros profesionales. Por este motivo se planteó la evaluación como diseño compartido de los distintos agentes implicados.
- Final: en la que se emplearon dos instrumentos para recoger y analizar los resultados obtenidos en esta experiencia innovadora: auto-informe de cada asignatura participante, en el que se recogen datos descriptivos y se analiza la experiencia innovadora con respecto al sistema de evaluación formativa empleado por cada uno, analizando la realidad desde una perspectiva individual y específica a modo de estudio de caso; y, un cuestionario de evaluación final del proyecto en torno a cinco aspectos principales, en forma de preguntas abiertas que cada profesor ha respondido tomando como base los indicadores de evaluación diseñados para el proyecto. Este cuestionario fue respondido por cada profesor en función de su perspectiva y del proceso innovador experimentado en su asignatura, y los principales resultados obtenidos en su caso, valorando el nivel de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto.

Los resultados que se presentan en este documento, se centran en el análisis del autoinforme y del cuestionario final del proyecto.

RESULTADOS

El análisis de los auto-informes que elaboró el profesorado señala que la participación en el proyecto ha tenido ventajas para la enseñanza, favoreciendo la reflexión didáctica y procesos de mejora curricular, tanto en el diseño como en el desarrollo de las asignaturas (formulación y concreción de objetivos, selección y organización de los contenidos, y diseño de tareas).

Se muestra también cómo el profesorado optó por un criterio de coherencia y alineamiento entre todos los elementos didácticos, identificando mejor y seleccionando aquellas tareas o proyectos de trabajo que permitieran verdaderamente el desarrollo de las competencias en el alumnado, analizando desde la práctica los sistemas de evaluación empleados, especialmente los criterios e instrumentos y cómo el docente los utiliza a favor del alumnado.

Fueron utilizados mayoritariamente diferentes tipos de herramientas, aunque se experimentó especialmente con rúbricas de evaluación en la mayoría de las materias.

En lo que respecta al Cuestionario de Evaluación Final del proyecto, mostramos los resultados organizados en función de cinco cuestiones clave que cada participante analizó desde el punto de vista de su experiencia particular para valorar su incidencia con respecto a las competencias generales seleccionadas:

1. ¿En qué medida las competencias que han de adquirir los estudiantes en tu asignatura están relacionadas con los resultados de aprendizaje?

Al respecto, el 50% de las asignaturas que participan en el proyecto (5 asignaturas) presentan alta relación entre las competencias generales a adquirir por el alumnado y los resultados de aprendizaje previstos en la Guía Docente, y el resto valoran la experiencia beneficiosa en este sentido.

2. ¿Qué grado de vinculación y coherencia existe entre las tareas que desarrollan tus alumnos en la asignatura y las competencias a adquirir, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación?

El desarrollo de las competencias por parte del alumnado requiere un diseño adecuado en las actividades y tareas así como en los criterios e instrumentos de evaluación. Es por eso que se pretendió establecer el grado de relación entre estos elementos didácticos favoreciendo la reflexión didáctica al respecto.

En este sentido, los resultados obtenidos muestran que al menos en 7 de las 10 asignaturas participantes existe alguna relación entre las competencias y las tareas utilizadas y con los criterios e instrumentos de evaluación empleados. Mientras que en 3 asignaturas (37,5%) la relación es estrecha, mostrando una alta coherencia entre competencia, metodología y evaluación. Hay que señalar, no obstante, que se han producido algunos problemas que han afectado en mayor o menor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, relacionados con un diseño cerrado y pre-establecido de las guías docentes, lo que impidió su modificación a lo largo de la experiencia y, por otro lado, en la mayoría de las asignaturas no ha sido posible modificar la información sobre resultados de aprendizaje en tanto que estos habían sido fijados por los departamentos y los centros. En general, la planificación docente se ha visto mejorada desde el inicio o bien durante el desarrollo del curso escolar, salvo en algunos casos. Sin embargo, se han obtenido conclusiones valiosas en todos los casos que permiten incorporar mejoras de cara a próximos cursos.

3. ¿Has ensayado en el aula algún procedimiento de negociación y desarrollo de la evaluación formativa con el alumnado?

En la mitad de las asignaturas (50%) se logró poner en práctica algún tipo de protocolo para negociar con el alumnado el sistema y los

criterios de evaluación y/o los instrumentos de evaluación. Sin embargo, no se ha conseguido elaborar ni ensayar un procedimiento de negociación y desarrollo de la evaluación formativa común a las diversas asignaturas que participan en el proyecto. Este aspecto ha resultado más complejo de lo esperado y requiere una atención mayor tanto en el diseño como en la experimentación.

4. ¿En la asignatura que impartes el alumnado ha tenido la oportunidad de participar en la aplicación y uso de uno o varios instrumentos de evaluación formativa y sus criterios de evaluación correspondientes?

Los resultados obtenidos han sido altamente satisfactorios: en 7 de las 10 asignaturas el alumnado tuvo la oportunidad de participar en la aplicación y uso de uno o varios instrumentos de evaluación formativa y sus criterios de evaluación correspondientes, y mostró interés al respecto, apreciando beneficios en su aprendizaje como consecuencia de esta práctica de evaluación.

5. ¿En la asignatura que impartes has utilizado rúbricas de modo pedagógicamente relevante en tareas de aprendizaje complejas, tales como proyectos?

Globalmente considerado, este aspecto ha sido valorado muy positivamente. Ha sido posible durante la experiencia avanzar en el diseño y uso de rúbricas y otras herramientas de evaluación, siendo éste el instrumento preferente en la mayoría de asignaturas (7 de las 10).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de este proyecto es posible aseverar que nuestra práctica docente en relación con las competencias ha mejorado respecto a años anteriores, aunque no está ausente de algunos problemas y desafíos. Además ha sido posible avanzar en la construcción de sistemas de evaluación formativa y compartida que reportan, sin ninguna duda, beneficios en el aprendizaje del alumnado y aumento de la calidad educativa universitaria. Con esta experiencia de innovación sobre la enseñanza de las competencias se ha podido avanzar en la comprensión conceptual de lo que supone su enseñanza, y en la construcción y experimentación de herramientas de evaluación, al menos en el caso de «la competencia informacional», «el diseño y gestión de proyectos», y «el trabajo en equipo» (Blasco y Durban, 2012; Pease, 2011). Sin embargo no cabe duda que es necesario una mayor profundización en su definición, y sobre todo en el uso compartido de herramientas para su evaluación, lo que requiere seguir avanzando en la coordinación docente de asignaturas

de un mismo curso y grado (tarea que depende principalmente de los centros y los departamentos universitarios) para poder graduar y secuenciar el nivel de logro y desempeño de las competencias en las diferentes asignaturas y cursos (García San Pedro, 2013). Esta tarea de tanta trascendencia requiere un alto grado de coordinación entre el profesorado de las titulaciones que actualmente no se está produciendo, al menos en los casos experimentados. Resulta muy complicado trabajar en esta dirección con un número de competencias tan elevado por asignaturas, desde modelos de organización docente centrados en el desarrollo de cada materia particular y no tanto con una perspectiva global y colectiva de lo que supone la titulación y el perfil profesional de referencia y lo que supone la enseñanza de las competencias.

Al mismo tiempo, es necesario pensar y probar estrategias que supongan una mayor implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como señala Cano (2008), y Mudarra et al. (2012). Concretamente en el uso de rúbricas lo importante es que el alumnado comprenda los criterios de aprendizaje que las sustentan y cómo emplearlos como guía en la elaboración de las tareas y en su propia auto-evaluación del aprendizaje de la competencia (Bujan, Rekalde y Aramendi, 2011).

En suma, puede concluirse que implicar al alumnado de modo significativo en la evaluación de su propio aprendizaje constituye una alternativa plausible que favorece la adquisición y desarrollo de las competencias. El uso de sistemas de evaluación formativa potencia el aprendizaje y, especialmente, aquellos más relevantes en relación con las competencias profesionales; genera mayor información sobre el proceso didáctico, así como un aumento de la comunicación profesor-alumno y entre el alumnado, y mejora el control sobre lo que se enseña y se aprende, lo que redundará en una mayor calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

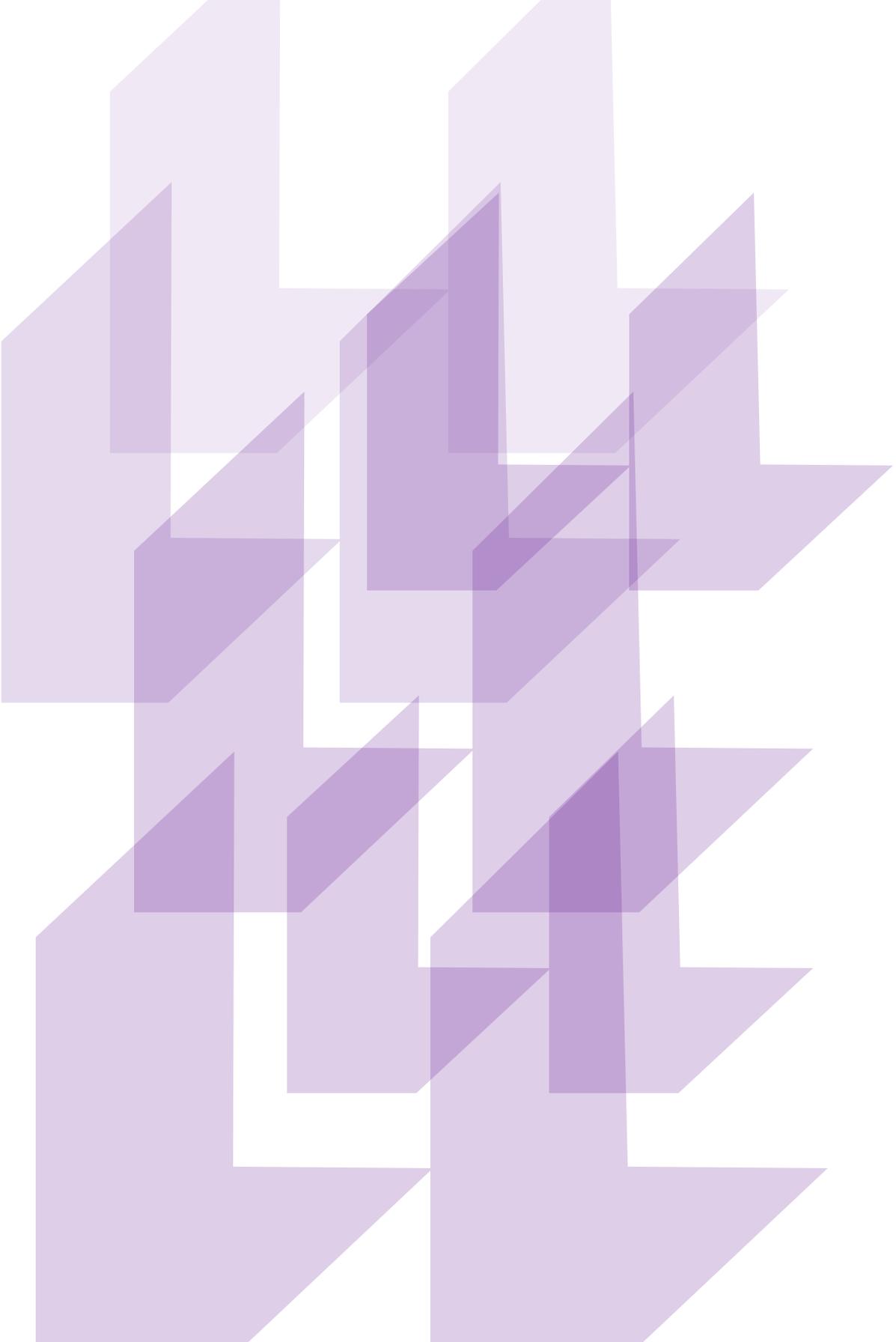
- BLASCO, A. y DURBAN, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española de Documentación Científica*, Número monográfico 2012, 100-135. DOI: 10.3989/redc.2012.mono.979.
- BUJAN, K., REKALDE, I. y ARAMENDI, P. (2011). *La evaluación de competencias en educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Madrid: Eduforma.
- CANO GARCÍA, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- 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). Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>.
- GARCÍA SAN PEDRO, M.ª J. (2013). *Evaluar la integración de las competencias en la universidad*. Bilbao: Mensajero.
- GUARRO PALLÁS, A. (2015). *Las competencias, una (otra) oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza*. Documento de trabajo.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias. Aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria, REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>.
- (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad. Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/198>.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUDARRA, C., TINTORÉ, M. y BALAGUER, M.ª (2012). Guía para evaluar competencias genéricas y específicas de titulación: Rúbricas en la Facultad de Educación. ICE. Recuperado de: <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/245920.pdf>.
- NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F. (2012). La mejora de la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de meta-evaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(2), 63-79. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4248069>.
- PEASE, M. A. (2011). La evaluación del trabajo en equipo: aspectos a tomar en cuenta. *Blanco y Negro. Revista sobre Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/1483>.
- SABARIEGO PUIG, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. *@tic Revista D'innovació Educativa*, 50-58. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4176>.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1999a). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118004>.
- (1999b). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796478>.

PARTE IV

FEEDBACK FORMATIVO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE





CAPÍTULO 8

CÓMO IMPLICAR AL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. EL VALOR DEL FEEDBACK¹

Pablo Joel SANTANA-BONILLA, Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ,
Patricia PINTOR DÍAZ y Víctor M. HERNÁNDEZ RIVERO

IIINTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La implicación del alumnado en una evaluación que aspira a ser formativa se justifica desde un criterio ético, que se compromete con el beneficio educativo de esta evaluación para todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Álvarez Méndez, 2006). La evaluación que considera la participación activa del alumnado adquiere más matices de ese componente ético. Esta implicación del alumnado en la evaluación formativa se sustenta en lo dialógico y puede afectar a diversos elementos del sistema de evaluación (criterios, instrumentos, procedimientos, feedback, calificación).

El impacto formativo del feedback depende de las iniciativas que adopte el estudiante a partir de las orientaciones recibidas, partiendo de la base de que se ha ofrecido un feedback de calidad. La implicación del alumnado en la autorregulación de su aprendizaje se muestra como un elemento clave para el desarrollo de competencias a lo largo de la vida (Cano, 2014; Sanmartí, 2010). Sin embargo, se sigue considerando al feedback como el punto más débil de la evaluación (Hatie & Timperley, 2007; Guest, 2013). Esta contradicción es la que nos ha animado a cuestionarnos acerca de qué tipo de feedback estamos utilizando en nuestra práctica docente, y más concretamente qué papel está teniendo el alumnado en este fundamental aspecto de la evaluación formativa. En este sentido Boud y Molloy (2015), Gallego, Cubero, Gómez y Quesada (2013) y Nicol (2010) destacan la importancia de que el alumnado evalúe la calidad de su propio trabajo y del de los demás para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado.

El motivo de este capítulo es doble. Por un lado, identificar y presentar los procedimientos utilizados para comunicar al alumnado el sistema de

¹ Publicado previamente como SANTANA, P. J., JIMÉNEZ, F., PINTOR, P., & HERNÁNDEZ, V. (2017). Cómo implicar al alumnado en la evaluación formativa. El valor del feedback. *En Imaginar y Comprender la Innovación en la Universidad: VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de la Laguna*. Servicio de Publicaciones, pp. 169-180.

evaluación de la asignatura, según la percepción del profesorado de cada asignatura y, por otro, identificar las estrategias empleadas para ofrecer feedback durante el proceso de aprendizaje, según las percepciones del alumnado. Terminamos reflexionando sobre el grado en que la clarificación del sistema de evaluación y la provisión de feedback contribuyen a la implicación del alumnado en la evaluación formativa.

Partimos de la idea de que implicar al alumnado en el proceso de evaluación le permitirá tener más posibilidades de progresar en el aprendizaje de las competencias siempre que se den ciertas condiciones:

- que sea consciente de cómo será evaluado en la asignatura y en las tareas que desarrolla, es decir, de la claridad de los criterios y requisitos de evaluación (Núñez y Reyes, 2014);
- que tenga la oportunidad de recibir y dar información valorativa (feedback) durante el proceso de realización de las tareas (Gallego et al., 2013; Boud y Molloy, 2015);
- que tenga la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas (Ebner, Efron & Kovach, 2012).

El marco de referencia de este trabajo está dentro de lo que se conoce como evaluación orientada al aprendizaje (EOA) (Careless, 2016).

METODOLOGÍA

Contexto de la investigación: La investigación se desarrolló en siete asignaturas (6 obligatorias y 1 optativa) de cuatro titulaciones diferentes (Grados en Pedagogía, Maestro de Educación Infantil, Fisioterapia, y Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas) de la Universidad de La Laguna; participaron un total de 10 docentes (6 profesores y 4 profesoras) y 480 estudiantes.

Instrumentos: se elaboraron dos instrumentos, el *Autoinforme semiestructurado* (ficha de diagnóstico de las estrategias del feedback utilizadas, a cumplimentar por el profesorado) y el *Cuestionario sobre la experiencia de evaluación* (que se aplicó al alumnado: ver anexo).

El *Autoinforme* se construyó a partir de seis dimensiones: agentes que proporcionan el feedback, destinatarios, momento de aportación del feedback, medios de provisión del feedback, instrumentos de evaluación, margen temporal para la mejora y consecuencias para el aprendizaje. El *Cuestionario* se construyó partiendo de cuatro dimensiones: conocimiento del sistema de evaluación de la asignatura (4 ítems), adquisición de competencias (5 ítems), participación del alumnado en la evaluación (4 ítems) y recepción de información de feedback (11 ítems). En las tres primeras dimensiones se utiliza una escala de valoración de 1 a 5 (nada, poco, algo, bastante, mucho), mientras que en la última se utiliza una escala de frecuencia (nunca, pocas, algunas, bastantes, muchas veces).

Muestra: El cuestionario se aplicó a una muestra de 246 estudiantes de las asignaturas que aparecen en la Tabla 1.

TABLA 1. MUESTRA DE RESPONDIENTES AL CUESTIONARIO POR ASIGNATURAS	
Asignatura	n
Organización de las Instituciones Educativas	56
Educación y Desarrollo Psicomotor	32
Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo	48
Percepción y Expresión Musical y su Didáctica	40
Valoración en Fisioterapia	56
Innovación Educativa	14

RESULTADOS

A continuación presentamos los principales resultados extraídos de los datos recabados mediante los dos instrumentos utilizados.

RESULTADOS DEL AUTOINFORME

El autoinforme recoge informaciones acerca de las estrategias utilizadas para comunicar el sistema de evaluación de la asignatura y para ofrecer feedback al alumnado en las tareas de aprendizaje.

a. Estrategias de comunicación del sistema de evaluación

Estrategias de presentación del sistema de evaluación y momento de comunicación

Todo el profesorado (7 asignaturas) utilizó, antes del desarrollo de las actividades de aprendizaje, diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación (explicando la tarea, el propósito de la misma, las competencias asociadas y/o los instrumentos de evaluación). La mayoría (6 asignaturas) presentó el sistema de evaluación de la asignatura al principio del período lectivo, integrado con otros elementos del diseño curricular.

Negociación del sistema de evaluación

La negociación con el alumnado sobre algún aspecto del sistema de evaluación solamente ha sido reflejada en los autoinformes de 2 de las asignaturas, en una de ellas se someten a negociación con el alumnado los instrumentos de evaluación, y en la otra el sistema de evaluación en su conjunto.

b. Provisión de feedback

Agentes que proporcionan el feedback

En todas las asignaturas (7) el feedback es administrado por el profesorado. Pero, además, en 6 de ellas también es ofrecido por el resto de compañeros.

Destinatarios del feedback

Los destinatarios son, por orden de frecuencia: grupos de trabajo (7 asignaturas), el alumnado a título individual (5 asignaturas) y el grupo clase completo (4). No obstante, cuando los destinatarios fueron cada uno de los estudiantes de forma individual, esto ocurrió o porque el grupo tenía una ratio baja o porque se ofreció feedback en pocas ocasiones.

Momento de aportación del feedback

En 6 asignaturas se ofreció feedback al alumnado durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En la totalidad de las asignaturas se ha dado feedback al alumnado tras la finalización y entrega de las tareas o producciones de aprendizaje solicitadas.

Medios de provisión del feedback

El medio de provisión principal de feedback ha sido la comunicación oral en todas las asignaturas (7). El feedback se ha ofrecido por escrito *on line* en 4 asignaturas - utilizando recursos del aula virtual (wiki, comentarios individuales,...)- y por escrito en los propios informes escritos físicos del alumnado en un caso.

Instrumentos de evaluación como base del feedback

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como base para la provisión de feedback, se han utilizado distintos instrumentos de evaluación. El instrumento de uso más frecuente ha sido las rúbricas, las cuales se han empleado en 5 de las 7 asignaturas. A eso hay que añadir otros de uso más puntual como fueron las escalas de observación y cali-

ficación (3 casos), las listas de control (1 caso), las fichas de coevaluación (1 caso) y los talleres de evaluación cruzada (1 caso).

Margen temporal para la mejora y consecuencias para el aprendizaje

En cuanto a si el feedback provisto ha tenido consecuencias para el aprendizaje, en 6 de las 7 asignaturas se ha contemplado la posibilidad de que el alumnado volviera a presentar las tareas, prácticas o trabajos a partir de la información suministrada a través de ese feedback, lo cual conllevaba la oportunidad de aprender de los errores y aciertos y así mejorar sus producciones.

Resultados del cuestionario

En cuanto a la dimensión *conocimiento del sistema de evaluación de la asignatura* los datos muestran que los elementos a los que el alumnado manifiesta haber tenido mayor acceso son los siguientes: los criterios de evaluación de los diferentes trabajos y exámenes; los criterios de calificación de la asignatura; y los instrumentos de evaluación de las diversas tareas. Lo que tiene menos claro (que queda reforzado porque presenta también una mayor dispersión en las respuestas) son: el formato de los exámenes y cómo iba a ser la evaluación de la parte teórica de la asignatura (ver Tabla 2).

TABLA 2. RESULTADOS PRINCIPALES EN LA DIMENSIÓN «CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA»

Ítems	n	media	dt
1.1 El profesor presentó los criterios de evaluación de las diferentes actividades, trabajos y/o exámenes	246	4,33	0,65
1.4 El profesor presentó los criterios de calificación de la asignatura	244	4,30	0,78
1.2 El profesor presentó los instrumentos de evaluación de las diversas actividades, tareas y trabajos	246	4,28	0,74
1.3 El profesor presentó el formato de los exámenes	205	3,84	1,06
1.6 Desde las primeras semanas del cuatrimestre tuve claro cómo iba a ser la evaluación de la <u>parte teórica</u> de la asignatura	246	3,95	1,83

En la *dimensión adquisición de competencias* la diferencia de número de respuestas a cada pregunta se debe a que en cada asignatura se preguntó por las competencias que se desarrollaban en la misma excepto en el caso de las competencias «Trabajo en equipo» y «Aprender a aprender» que son comunes a todas las asignaturas del proyecto.

Los datos revelan que el alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la competencia *Trabajo en equipo* (media = 4,22; dt relativamente alta 0,85).

El alumnado de las asignaturas Educación y Desarrollo Psicomotor, Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, y Valoración en Fisioterapia consideró que las tareas planteadas le han ayudado a adquirir la competencia *Diseño, puesta en práctica y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje* (media = 4,19; dt más baja 0,66).

El alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la competencia *Aprender a aprender* (media = 4,04; dt relativamente alta 0,81).

El alumnado de todas las asignaturas valoró que las tareas planteadas en la asignatura le han ayudado a adquirir la *Competencia informacional* (media = 3.95; dt 0,76) (excepto Percepción y Expresión Musical y su Didáctica, porque en ella no se trabajó esta competencia).

En cuanto a la dimensión *participación del alumnado en la evaluación* el principal resultado es que son los ítems que han recibido una más baja puntuación media (entre 3,28 y 3,70). El ítem menos valorado es el referido a que el sistema de evaluación ha sido negociado y consensuado con el alumnado (media = 3,28, dt = 1,24). Esto es coherente con las respuestas del profesorado en los auto-informes.

Los resultados principales de la *dimensión recepción de información de feedback* se encuentran resumidos en la Tabla 3.

TABLA 3. RESULTADOS PRINCIPALES EN LA DIMENSIÓN RECEPCIÓN DE INFORMACIÓN DE FEEDBACK

Ítems	n	media	dt
5.6 Las observaciones que ha hecho el profesor me ayudaron a mejorar la tarea	245	4,32	0,66
5.1 El profesor ha hecho observaciones acerca de cómo estaba realizando las tareas durante el proceso de elaboración	246	4,13	0,82
5.4 Las observaciones recibidas sobre las tareas podían utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas	246	4,13	0,84

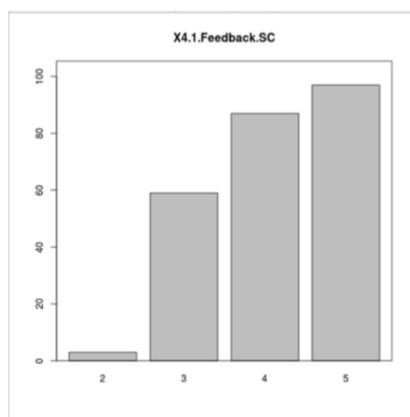


Figura 1. Porcentaje de respuestas al ítem 5.1 (ver Tabla 3).

Es de destacar que la mayoría del alumnado considera que el profesor o profesora le ha ofrecido feedback sobre las tareas durante el proceso de elaboración. Las respuestas se concentran en las categorías Muchas, Bastantes, Algunas (en ese orden; ver Figura 1).

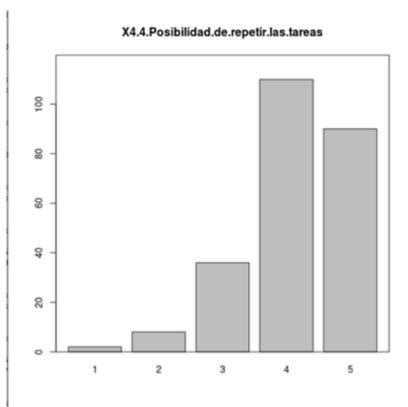


Figura 2. Porcentaje de respuestas al ítem 5.4 (ver Tabla 3).

El alumnado percibió que el feedback podía utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas y que los comentarios del profesor o profesora le ayudaron a mejorar la tarea. En ambos casos las respuestas se concentran en las categorías Bastantes y Muchas (en ese orden; ver Figura 2 y 3, respectivamente).

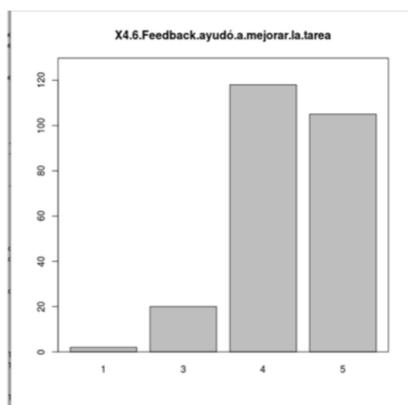


Figura 3. Porcentaje de respuestas al ítem 5.6 (ver Tabla 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto, al primer objetivo, la identificación de los **procedimientos utilizados para comunicar el sistema de evaluación**, pueden señalarse las siguientes conclusiones:

1. Todo el profesorado, de las asignaturas de las que se recogió información, utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de las tareas antes del desarrollo de las mismas. En la mayoría de las asignaturas se explicó la relación entre la tarea, las competencias, y los instrumentos y/o criterios de evaluación.
2. Al inicio del cuatrimestre, la mayoría del profesorado utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de la asignatura en su conjunto.
3. No fue habitual la negociación del sistema de evaluación de la asignatura; sólo tuvo lugar en dos asignaturas: en una se negoció el instrumento de evaluación de la tarea principal de la asignatura y en otra se ofreció al alumnado la posibilidad de aportar sugerencias. En la práctica se negociaron los criterios de evaluación y calificación de las tareas de más envergadura, junto a los instrumentos de evaluación.

Respecto al segundo objetivo referido a las **estrategias de provisión de feedback**, pueden indicarse las siguientes conclusiones:

1. En todas las asignaturas se ofreció al alumnado información valorativa (feedback) acerca de cómo estaba realizando las tareas. En la mayoría de los casos se acompañó de calificación pero en algunos casos no (al menos en la primera entrega de la tarea).
2. Las estrategias utilizadas pueden clasificarse de la siguiente manera:
 - a) dar feedback oral en clase, durante o tras la realización de las tareas, a todo el grupo o a grupos de trabajo;
 - b) ofrecer retroalimentación por escrito utilizando recursos del aula virtual (wiki, comentarios individuales,...) individualmente o a grupos de trabajo;
 - c) crear situaciones en las que el alumnado da feedback a sus compañeros/as (coevaluación);
 - d) o una combinación de las anteriores.
3. Según el profesorado, el feedback procesual dio al alumnado la oportunidad de aprender de los errores y aciertos, y mejorar la realización de la tarea y las calificaciones. Cuando fue

acompañado del uso de rúbricas ayudó a comprender las características de la tarea y facilitar su mejora.

4. Desde la perspectiva del alumnado, la mayoría considera que ha recibido feedback del profesorado sobre las tareas durante el proceso de elaboración, percibe que el feedback podía utilizarse para revisar las tareas con el objeto de mejorarlas y opina que los comentarios del profesor o profesora le ayudaron a mejorar la tarea.

Antes de finalizar quisiéramos realizar varias consideraciones para quienes quieran seguir innovando en este ámbito. Por una parte, sería conveniente recoger información tanto sobre los procesos como sobre los resultados de aprendizaje del alumnado. Por otra, sería valioso contrastar si la provisión de feedback sin calificación es más aprovechada por el alumnado que la que se ofrece con calificación. En tercer lugar, es necesario indagar con más detalle acerca de la calidad y utilidad del feedback ofrecido, así como conocer el uso que hace el alumnado de la información de feedback. Esto requerirá dotarnos de herramientas conceptuales y metodológicas que nos permitan recoger información valiosa sobre estos aspectos, y disponer y generar marcos de referencia para su análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En V.M. López Pastor; C. Vallés Rapp y R. Monjas Aguado (Coords.), *I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria* (pp. 1-15). Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (2015). *El Feedback en la educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre «feedback»: aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24.
- CARLESS, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R.M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). Barcelona: LMI (Colección Transmedia XXI).
- EBNER, N., EFRON, Y. & KOVACH, K. K. (2012). Evaluating Our Evaluation: Rethinking Student Assessment in Negotiation Courses. In N. Ebner, J. Coben & C. Honeyman (Eds.), *Assessing Our Students, Assessing Ourselves: Vol. 3 in the Rethinking Negotiation Teaching Series*. St Paul, MN, USA: DRI Press. 19-42. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2293955> [Consulta: 2016, 30 de noviembre].

- GALLEGO, B.; CUBERO, J.; GÓMEZ, M. A. y QUESADA, V. (2013). E-evaluación entre iguales en proyectos tutorados: Análisis del aprendizaje de los estudiantes. En M.^a Cristina Cardona, E. Chiner y A. V. Giner (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 979-986). Alicante: AIDIPE/Universidad de Alicante.
- GUEST, J. (2013). Assessment and Feedback. Document for the Open University. Recuperado de <https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback/> [Consulta: 2016, 20 de noviembre].
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- NICOL, D. (2010). *The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment*. Glasgow, Scotland, U.K.: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- NÚÑEZ, J. L. y REYES, C. I. (2014). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ). *Estudios sobre Educación*, 26, 63-77. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1861> [Consulta: 2016, 20 de noviembre].
- SANMARTÍ, N. (2010). Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*. 192, 26-29.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE TU EXPERIENCIA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA¹

Para conocer tu percepción del sistema de evaluación utilizado en la asignatura te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Muchas gracias por tu colaboración.

Sexo Hombre Mujer Edad

He asistido a:

- más de la mitad de las clases (teóricas y prácticas de la asignatura) -----
- menos de la mitad de las clases (teóricas y prácticas de la asignatura) -----

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

1. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1.1.- El/la profesor/a presentó los criterios de evaluación de las diferentes actividades, trabajos y/o exámenes.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

1.2.- El/la profesor/a presentó los instrumentos de evaluación de las diferentes actividades, tareas y trabajos.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

1.3.- El/la profesor/a presentó el formato de los exámenes.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

1.4.- El/la profesor/a presentó los criterios de calificación de la asignatura.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

1.5.- El/la profesor/a presentó cómo iba a ser la evaluación relacionándolo con otros aspectos de la asignatura como competencias, contenidos, tareas, prácticas, etc.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

² Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna: Implicación del alumnado en la evaluación formativa de las competencias transversales y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6.- Desde las primeras semanas del cuatrimestre tuve claro cómo iba a ser la evaluación de la parte teórica de la asignatura.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

1.7.- Desde las primeras semanas del cuatrimestre tuve claro cómo iba a ser la evaluación de la parte práctica de la asignatura.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

2. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

2.1.- Las tareas planteadas en la asignatura me han ayudado a adquirir la competencia DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

2.2.- Las tareas planteadas en la asignatura me han ayudado a adquirir la competencia DISEÑO, PUESTA EN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

2.3.- Las tareas planteadas en la asignatura me han ayudado a adquirir la competencia TRABAJO EN EQUIPO

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

2.4.- Las tareas planteadas en la asignatura me han ayudado a adquirir la COMPETENCIA INFORMACIONAL

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

2.5.- La evaluación que se ha planteado en la asignatura favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la capacidad de autorregulación (competencia APRENDER A APRENDER).

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

3.- Señala tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

3.1.- El sistema de evaluación ha sido negociado y consensuado con el alumnado.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

4. Indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones en la evaluación de la asignatura:

4.1.- He tenido la oportunidad de participar en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

4.2.- He tenido la oportunidad de autoevaluar las tareas que he realizado.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

4.3.- He recibido observaciones valorativas sin calificación de mis compañeros/as de clase acerca de cómo estaba realizando las tareas.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

RECEPCIÓN DE INFORMACIÓN DE FEED-BACK O RETROALIMENTACIÓN

En esta sección del cuestionario nos interesa conocer si has recibido información valorativa (observaciones, comentarios, sugerencias) sin calificación por parte del profesor/a acerca de las tareas que has realizado, y qué características ha tenido dicha información.

5.- Indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones en la evaluación de la asignatura:

5.1.- El/la profesor/a ha hecho observaciones sin calificación acerca de cómo estaba realizando las tareas, durante el proceso de elaboración.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.2.- El/la profesor/a ha hecho esas observaciones sin calificación de modo oral (en clases o tutorías).

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.3.- El/la profesor/a ha hecho esas observaciones sin calificación de modo escrito (mediante el aula virtual, correo electrónico o comentarios anotados en las propias tareas).

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.4.- Las observaciones que ha hecho el/la profesor/a sobre las tareas demandadas podían utilizarse para repetir o revisar las tareas con el objeto de mejorarlas.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.5.- Después de hacer observaciones sin calificación el/la profesor/a dio tiempo suficiente para mejorar las tareas.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.6.- Las observaciones sin calificación que ha hecho el/la profesor/a acerca de cómo estaba realizando las tareas me ayudaron a mejorar las tareas.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.7.- El/la profesor/a ha hecho esas observaciones sin calificación a toda la clase en su conjunto.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.8.- El/la profesor/a ha hecho esas observaciones sin calificación a mi grupo pequeño de prácticas.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

5.9.- El/la profesor/a ha hecho esas observaciones sin calificación de modo individual a cada alumno/a.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

6.- Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

6.1.- Ha pasado demasiado tiempo entre la realización de la tarea y la observaciones sin calificación facilitadas por el/la profesora/a acerca de la tarea.

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

6.2.- Las observaciones sin calificación ofrecidas por el/la profesor/a han sido poco claras.

7. ¿Quieres realizar alguna observación acerca de la evaluación de la asignatura?

CAPÍTULO 9

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL USO DE FEEDBACK FORMATIVO PARA LA MEJORA DE SU APRENDIZAJE¹

Francisco JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Juan José SOSA ALONSO,
Pablo Joel SANTANA BONILLA y Víctor Manuel HERNÁNDEZ RIVERO

INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye uno de los aspectos que condiciona de una manera más relevante cómo y qué aprende el alumnado (Brown y Pickford, 2013; Gibbs, y Simpson, 2009). Su planificación desde un enfoque formativo, sitúa al feedback que recibe el alumnado como elemento clave para que la mejora del aprendizaje se haga efectiva desde la evaluación. Prever al principio de la asignatura la evaluación permite ofrecer al alumnado oportunidades para practicar las destrezas objeto de valoración (Brown y Pickford, 2013), y sirve de referencia para el diseño de las tareas.

Sin embargo, el feedback sigue siendo identificado como el punto más débil de la evaluación (Guest, 2013), y en la planificación de la evaluación no se suele considerar como un elemento más del concepto de alineamiento curricular propuesto por Biggs (2010), que sí contempla la relación de las competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación con las actividades de aprendizaje. Asimismo, en un diseño de las tareas que contemple su alineamiento curricular, además de precisar lo que ha de evidenciar el alumnado, las competencias que se pretende desarrollar o resultados de aprendizaje a alcanzar, y relacionar la evidencia de aprendizaje con los criterios de evaluación e instrumentos con los que será valorada, tenemos que pensar también en qué feedback formativo sería más interesante emplear.

No hemos de olvidar que el desarrollo y evaluación de competencias se asocia a la generación de ensayos y repeticiones, en cuyo proceso el feedback es uno de los medios principales para que los estudiante mejoren (Brown y Pickford, 2013). No obstante, la aportación de feedback no asegura que el alumnado haga uso de él para mejorar su aprendizaje (Boud y Molloy, 2015; Brown y Pickford, 2013), por lo que hemos de hacer algo más para que esto ocurra.

¹ Publicado previamente en A. Vega y D. Estandardi (coords.) (2018): De la la innovación imaginada a los procesos de cambio, (pp.19-44). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (ISBN 978-84-15939-62-7)

Entre estas iniciativas estaría la planificación del feedback que se aporte y el seguimiento del uso que hace el alumnado del mismo una vez recibido. En este cometido puede ser de utilidad la aportación de un feedback interrogativo a través de preguntas que inciten y orienten al alumnado en la búsqueda de alternativas para dar respuesta a los aspectos a mejorar; la solicitud de planes de acción que consideren las iniciativas a adoptar a partir del contenido del feedback, o una explicación del modo en que se ha considerado efectivamente el feedback.

Asimismo, para que el feedback aporte claves formativas al alumnado para la autorregulación de su aprendizaje se han de adoptar decisiones desde el momento en que se solicita el desarrollo de una producción de aprendizaje al alumnado (*feedup*). La claridad de la información con la que se describe la tarea a realizar resulta relevante para focalizar la atención del alumnado sobre los aspectos clave del aprendizaje. Para ello se ha de aportar información sobre el propósito de la tarea y los productos o resultados que han de evidenciar el aprendizaje, haciendo explícita la relación que tiene la tarea con otros elementos del currículo como las competencias que se pretenden desarrollar, los resultados de aprendizaje previstos y los criterios e instrumentos de evaluación con los que será valorada. Por último, en esta presentación de la tarea sería interesante también identificar los materiales de apoyo previstos para facilitar su desarrollo y aprovechamiento (bibliografía inicial, supuesto de partida).

Una vez el alumnado ha aportado su primera evidencia, es necesario aportar información sobre el proceso de aprendizaje (grado de realización de tareas, proceso de realización de tareas y/o procesos de autorregulación del aprendizaje). Ello permite apreciar similitudes y diferencias entre los criterios para el desempeño de la tarea y su producción y, orientar la mejora de lo realizado hasta el momento (*feedback*). Para que el efecto formativo de este feedback trascienda la mejora de la tarea en curso, la información aportada al alumnado habría de orientarse hacia las acciones que debería emprender y las estrategias que debería utilizar en la revisión de la misma tarea o en tareas futuras para mejorar su aprendizaje (*feedforward*). Para Cano (2016, p.34), el *feedforward* «es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras. Se trata de que cada persona se cuestione dónde va, cómo está yendo y hacia dónde debe ir para que el feedback se convierta en *feedforward*».

El estudio del feedback, considerado como aquel que se aporta a partir de la valoración de la información obtenida, de manera sistemática, mediante la aplicación de algún instrumento de evaluación (concepción que es la que se mantiene en este trabajo), es una línea de investigación consolidada en el campo de la investigación educativa en el ámbito universitario (Boud y Molloy, 2013; Cano,

2014; Hattie y Timperley, 2007) que se justifica, entre otras razones, por las siguientes:

- Constituye un elemento de la estructura base de la intervención docente que es utilizado de manera frecuente por los profesionales del ámbito educativo, otra cuestión es el grado de eficiencia con el que se haga.
- Por otro lado, es un rasgo imprescindible de una evaluación formativa comprometida con la mejora del aprendizaje y, sin embargo, no suele ser objeto de planificación como otros elementos del proceso de diseño curricular ni, mucho menos, de seguimiento del uso que hace el alumnado para la mejora de su aprendizaje (Boud y Molloy, 2013).
- La nueva concepción del feedback formativo no se centra sólo en que el alumnado mejore su desempeño en las tareas de aprendizaje que está desarrollando, sino que además contribuya a generar aprendizajes que serán útiles para tareas subsiguientes (feed-forward) (Boud y Molloy, 2015; Cano 2014, 2016);
- La participación del alumnado en la aportación de feedback, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación entre iguales abre una excelente vía para la mejora del aprendizaje al favorecer la interiorización de los indicadores de evaluación para la autorregulación del aprendizaje (Kift, Nelson & Clarke, 2010; Ladyshevsky, 2015).

OBJETIVOS GENERALES

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en el contexto de un proyecto de innovación educativa titulado «Implicación del alumnado en la utilización del feedback formativo para la mejora de su aprendizaje: del feedback al feedforward», dentro de la convocatoria anual que realiza la Universidad de La Laguna, curso 2016/17. El punto referencia común que puso en marcha el ciclo de investigación-acción realizado se situó en hacer más formativo y útil para los estudiantes el feedback que recibe en el contexto de los sistemas de evaluación formativa que empleamos. Todo ello se concretó en los siguientes objetivos de reflexión, innovación y análisis:

1. Explorar alternativas para la planificación previa y el seguimiento del feedback.
2. Aplicar procedimientos para ofrecer feedback formativo que implique a los estudiantes en la autorregulación del aprendizaje
3. Conocer las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la calidad del feedback recibido.

MÉTODO

Se ha seguido un proceso de investigación-acción colaborativa que toma como problema de partida hacer más útil el feedback formativo para la mejora y autorregulación del aprendizaje.

PARTICIPANTES

En la experiencia han participado seis docentes y 375 estudiantes (en todos los casos se solicitó y obtuvo el consentimiento informado al alumnado), de los que 242 cumplimentaron el cuestionario, matriculados en siete asignaturas (obligatorias), pertenecientes a cuatro titulaciones:

Grado de Pedagogía:

- Planes de Formación (PFO) (2º) (43/31 cuestionarios)
- Organización de instituciones educativas (OIE) (3º) (81/53 cuestionarios)
- Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo (AISm, grupo de mañana) (3º) (77/59 cuestionarios).
- Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo (AISt, grupo de tarde) (3º) (40/32 cuestionarios)

Maestro de Educación Primaria:

- Sociedad, familia y escuela (SFI) (1º) (107/41 cuestionarios).

Grado en Fisioterapia:

- Valoración en Fisiología (VFI) (15/14 cuestionarios)

Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas:

- Innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la educación física (IDI). (12/12 cuestionarios)

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

A) *DIARIO*

Este instrumento se organizaba en tres grandes apartados para sistematizar la recogida de información: contexto de la asignatura y de la tarea, descripción del feedback previsto (emisores y destinatarios, vías de provisión, momento en el que se aporta, margen temporal entre la entrega de evidencias y recepción del feedback, plazo para entregar la evidencia mejorada; instrumentos y estrategias para su provisión, tipos de feedback: tarea, proceso, autorregulación, personal), y descripción del desarrollo del feedback en una tarea conforme se iba aplicando. Partiendo de esta sistematización inicial fue

posible determinar las características del feedback que se aplicó en las diferentes asignaturas que participan en la experiencia.

B) Cuestionario

Para valorar la incidencia de la experiencia a través de la opinión del alumnado se elaboró un cuestionario *ad hoc*. Este se organizó en dos partes bien diferenciadas. Una primera parte, de naturaleza eminentemente descriptiva, en la que se pedía al alumnado información acerca de las seis dimensiones del feedback indicadas anteriormente y recogidas en la tabla 4, a la que se añadían algunas informaciones complementarias acerca de las informaciones y orientaciones iniciales, al comenzar la tarea (*feedup*). Los ítems que se incluían en esta primera parte del cuestionario se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de ítems descriptivos del feedback recibido

1. He recibido feedback del profesor o profesora
2. He recibido feedback de un compañero o compañera
3. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras
4. Recibí feedback de manera oral de modo presencial
5. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp,...)
6. Recibí feedback por escrito en papel en mano
7. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual
8. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica,...)
9. He recibido feedback durante la realización de la tarea
10. He recibido feedback después de entregar el primer borrador
11. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea
12. Recibí feedback en el plazo acordado
13. El feedback fue acompañado de la calificación
14. Recibimos feedback todo el grupo clase
15. Recibimos feedback como grupo pequeño
16. Recibí feedback individualmente
17. Solicité feedback individualmente y lo recibí
18. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos
19. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar
20. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar
21. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades,...)
22. El/la profesor/a aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea
23. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea

La segunda parte del cuestionario (ítems 24 a 34) poseía una orientación más valorativa, en la que se indagaba acerca de la percepción de calidad, efectividad y efectos del feedback recibido sobre la autorregulación del aprendizaje (Tabla 2).

TABLA 2. RELACIÓN DE ÍTEMS VALORATIVOS DEL FEEDBACK RECIBIDO

24. Recibí suficiente feedback sobre mi trabajo
25. Comprendí el feedback que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo
26. El feedback que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil
27. Después de recibir el feedback hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva
28. El feedback recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso
29. El feedback recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea
30. A partir del feedback recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea
31. El feedback recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras.
32. Aportar feedback a mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura.
33. Dar feedback a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas
34. Ofrecer feedback a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea.

En todos los casos la escala de respuesta se organizaba en 5 niveles (1 a 5) oscilando entre el valor descriptivo «nada» (1) y «mucho» (5). El cuestionario se sometió a la validación de contenido de tres expertos, docentes universitarios y con amplia experiencia en el ámbito de la evaluación formativa. Asimismo se obtuvo una buena consistencia interna calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, alcanzándose una puntuación de .923.

PROCEDIMIENTO

El desarrollo de la experiencia supuso un proceso de revisión documental específica y la elaboración de un instrumento con la doble intención de planificar el feedback a aportar al alumnado en una de las tareas de la asignatura (actividad rica o compleja) que se impartía, y de realizar un diario de seguimiento de su implementación y del uso que hacía de él el alumnado. La contextualización didáctica de las tareas tomadas como referencia en esta experiencia se expone en la tabla 3.

TABLA 3. CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TAREAS

Asignatura (alumnos matriculados)	Descripción	Ubicación / Duración	Metodología	Carácter del feedback	feedback entre iguales
(OIE-81)	Identificación de habilidades de trabajo en grupo	1ª Práctica 5 semanas	Introspección Búsqueda y discriminación de recursos	Grupal (4 a 7)	Si
(AISm-77) (AIST-40)	Cómo asesorar los procesos de auto-revisión en instituciones educativas	2ª Práctica 5 semanas	Dramatización asociada a la acción. Grabación y análisis	Grupal	Si
(IDI-12)	Elaboración de un Proyecto de Innovación Docente o de Investigación en Educación Física, relacionado con el TFM	2ª Práctica 5 semanas	Aprendizaje Basado en Proyecto	Individual	No
(PFO- 43)	Identificar los elementos definitorios de la realidad que denominamos «formación»	1ª Práctica 3 semanas	Selección, lectura, análisis y debate de textos	Individual-Grupal	Si
(VFI-15)	Habilidades en manejo y valoración de patologías musculares	2ª Práctica 3 semanas	Simulación de una valoración en condiciones de práctica académica	Grupal	Si
(SFE-107)	Elaborar un programa de intervención tutorial para la Ed. Primaria	Práctica única 5 semanas	Aprendizaje basado en proyectos	Grupal	Si

A pesar de disponer del modelo de diario al principio del desarrollo de las asignaturas, por diversos motivos, solo se siguió este procedimiento formal en dos de ellas. En el resto de las asignaturas, la planificación y seguimiento del feedback se realizó de manera intencional pero no reflejada documentalmente². No obstante, en los casos de las asignaturas en los que el diario no se llegó a concretar por escrito, la información relevante a extraer del mismo se completó mediante los informes de seguimiento, orales, realizados en las sesiones de seguimiento del grupo de innovación (Tabla 4).

De forma simultánea, se fue elaborando el cuestionario específico de seguimiento, a cumplimentar por el alumnado, mientras se desarrollaban las asignaturas tomadas como referencia por cada docente para esta experiencia. En cada una de ellas se seleccionó una tarea en la que se aplicó el feedback planificado. Tras la finalización de las asignaturas se aplicó el cuestionario.

RESULTADOS

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LAS ASIGNATURAS (EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS).

Las variantes del feedback planificado y aplicado, atendiendo a las intencionalidades y pretensiones de los docentes responsables de las diferentes asignaturas participantes en la experiencia de innovación, se resumen en la tabla 4.

² Esto nos llevó a cuestionar si la implementación del diario implicaba un aumento de las tareas burocráticas durante el desarrollo de las asignaturas, y si esta labor no se podría realizar de una manera más eficiente, por ejemplo, mediante un diario colaborativo, basado en informes periódicos en el marco de las sesiones de seguimiento del grupo de innovación.

TABLA 4. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DEL FEEDBACK APLICADO EN CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Dimensiones	Categorías	OIE	AIS-m	AIS-t	IDI	PFO	VFI	SFE
1. Agentes que proporcionan el feedback	El profesor	X	X	X	X	X	X	X
	Compañeros							
	Compañeros de grupo	X	X	X		X	X	
	Grupo clase					X	X	
2. Destinatarios feedback	Individuos				X		X	
	Pequeño grupo	X	X	X		X	X	X
	Grupo-clase	X	X	X				X
3. Medios de provisión del feedback	Oral	X	X	X	X		X	X
	Escrito en papel	X						
	Escrito digitalizado				X	X		
	Gráfico, por medio de rúbrica					X		
4. Momento de feedback	Concurrente	X	X	X				
	Justo al terminar		X	X	X	X	X	
	Retardada	X					X	
5. Tipos de feedback	Tarea	X	X	X	X	X	X	
	Proceso	X	X	X	X	X		
	Autorregulación		X	X	X			
	Valoración personal		X	X			X	
6. Orientación pasada/futura de la información que incluye	Retrospectivo (feedback)	X	X	X	X	X	X	
	Acción futura (feed-forward)	X	X	X	X	X	X	

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Los datos del cuestionario se sometieron a un análisis estadístico descriptivo (valores de medias y desviaciones típicas por asignatura). El análisis fue realizado con el paquete estadístico SPSS v21. En primer lugar se presentan los resultados de los ítems 1 a 23, tomando como referencia las dimensiones descriptivas recogidas en la tabla 4. A continuación se presentan los resultados de los ítems 24 a 34.

1. Descripción del feedback recibido, a partir de las respuestas emitidas a los ítems 1 a 23 del cuestionario.

En este apartado vamos a tratar de responder a las dos cuestiones siguientes:

¿Cómo es la percepción que tienen los estudiantes de las características del feedback recibido?

¿Se relaciona la descripción que hace el alumnado del feedback recibido con la declaración del profesor del feedback que pretendía ofrecer, a partir de los datos recogidos en las tablas 3 y 4?

Para responder a estas cuestiones iremos presentando los resultados ajustándonos a las dimensiones descriptivas detalladas en la tabla 4.

A) AGENTES QUE PROPORCIONAN EL FEEDBACK.

TABLA 5. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMES 1 A 3 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS AGENTES QUE PROVEÍAN FEEDBACK

Asignatura		1. Feedback-profesor	2. Feedback-compañero	3. Feedback-grupo compañeros
OIE	Media	3,85	3,57	3,48
	Desv. típ.	1,045	1,065	1,038
AlSm	Media	4,69	3,75	3,98
	Desv. típ.	,534	1,108	,777
VFI	Media	4,79	3,93	3,79
	Desv. típ.	,426	,997	,802
IDI	Media	4,58	1,92	2,08
	Desv. típ.	,515	1,084	1,165
PFO	Media	3,77	3,61	2,84
	Desv. típ.	,884	,919	,860

TABLA 5. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 1 A 3 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS AGENTES QUE PROVÉAN FEEDBACK

Asignatura		1. Feedback-profesor	2. Feedback-compañero	3. Feedback-grupo compañeros
SFE	Media	4,32	3,78	3,20
	Desv. típ.	,879	,909	1,005
AISt	Media	4,50	4,00	3,50
	Desv. típ.	,672	,762	1,107
Total	Media	4,30	3,65	3,42
	Desv. típ.	,867	1,068	1,058

Como se observa en la tabla 5, en todos los casos se reconoce la intervención de todos los agentes de provisión del feedback (con niveles diferentes de implicación percibida, según asignaturas), coincidiendo, además, con las pretensiones de las diferentes asignaturas (ver tabla 4). En todos los casos los valores son congruentes con lo detallado en el diario del profesor, excepto en el caso de la asignatura PFO, donde pese a que explícitamente se perseguía promover la provisión de feedback por parte del grupo de compañeros y de la clase, los valores que describen los alumnos son relativamente bajos, menores que los de las asignaturas cuyo profesor no contemplaba este agente de provisión de feedback de manera explícita como es el caso de SFE.

El bajo resultado obtenido en esta asignatura (PFO) respecto a la percepción de feedback ofrecido por los compañeros quizá se explique porque es la asignatura que preveía una tarea de más corta duración y, además, a comienzo de curso, como primera tarea del mismo (ver Tabla 3).

B) DESTINATARIOS DEL FEEDBACK.

TABLA 6. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 14 A 16 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS DESTINATARIOS DEL FEEDBACK

Asignatura		14. Grupo-clase	15. Grupo-pequeño	16. Individualmente
OIE	Media	3,90	3,92	2,38
	Desv. típ.	1,044	,966	1,276
AISm	Media	4,14	4,14	3,17
	Desv. típ.	1,058	1,093	1,354
VFI	Media	3,43	3,86	4,07
	Desv. típ.	1,399	1,099	,730
IDI	Media	2,42	1,73	4,67
	Desv. típ.	1,505	1,272	,651

TABLA 6. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMES 14 A 16 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS DESTINATARIOS DEL FEEDBACK

Asignatura		14. Grupo-clase	15. Grupo-pequeño	16. Individualmente
PFO	Media	3,77	4,20	3,63
	Desv. típ.	1,359	,887	1,159
SFE	Media	4,23	4,20	2,88
	Desv. típ.	1,000	1,030	1,400
AISt	Media	4,25	4,31	3,69
	Desv. típ.	1,136	,780	1,469
Total	Media	3,94	4,00	3,21
	Desv. típ.	1,204	1,119	1,407

En todos los casos, excepto en el caso de la asignatura IDI (con sólo 12 alumnos), los destinatarios preferentes del feedback han sido el grupo clase o los pequeños grupos de trabajo en que se dividían (Tabla 6). Los resultados obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario son perfectamente congruentes con las pretensiones del profesorado (ver tabla 4).

c) MEDIOS DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK.

TABLA 7. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMES 4 A 8 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS MEDIOS DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK

Asignatura		4. Oral-presencial	5. Oral-on-line	6. Escrito-en-papel	7. Escrito-on-line	8. Modo-gráfico
OIE	Media	3,60	3,26	2,68	3,66	4,00
	Desv. típ.	,975	1,318	1,252	,960	1,103
AISm	Media	4,36	3,80	2,92	3,98	4,46
	Desv. típ.	,737	1,111	1,330	1,008	,773
VFI	Media	4,36	1,79	2,07	2,36	2,36
	Desv. típ.	,633	1,122	1,141	1,692	1,447
IDI	Media	4,33	3,00	1,33	4,00	3,00
	Desv. típ.	,778	1,651	,651	,775	1,414
PFO	Media	3,65	3,35	2,70	3,66	4,13
	Desv. típ.	1,018	1,473	,988	1,143	1,088
SFE	Media	4,03	3,26	1,90	3,39	3,37
	Desv. típ.	1,088	1,332	1,241	1,412	1,457
AISt	Media	4,22	3,53	3,06	3,72	3,63
	Desv. típ.	1,008	1,244	1,294	1,085	1,362
Total	Media	4,03	3,34	2,56	3,64	3,84
	Desv. típ.	,970	1,354	1,297	1,190	1,284

Con relación a los medios de provisión de feedback, y a excepción del promedio del feedback oral ($\bar{x} = 4,03$), la rúbrica fue el medio más utilizado ($\bar{x} = 3,84$), y además de manera equivalente en todas las asignaturas, lo cual contrasta con lo planificado (ver tabla 5), donde solo una de las asignaturas (PFO) tenía previsto el empleo intencional de esta opción de comunicación.

D) MOMENTO DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK.

TABLA 8. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 14 A 16 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL MOMENTO DE PROVISIÓN DEL FEEDBACK

Asignatura		9 Durante-la-tarea	10. Después-borrador	11. Después-entrega
OIE	Media	3,51	4,04	4,12
	Desv. típ.	1,137	,919	1,022
AISm	Media	4,55	4,61	4,54
	Desv. típ.	,730	,616	,837
VFI	Media	3,85	3,43	3,29
	Desv. típ.	1,068	1,742	1,204
IDI	Media	3,73	4,58	4,67
	Desv. típ.	,467	,515	,816
PFO	Media	3,65	3,58	4,13
	Desv. típ.	1,199	1,285	,860
SFE	Media	3,95	4,28	4,23
	Desv. típ.	1,048	,816	,842
AISt	Media	4,25	4,56	4,19
	Desv. típ.	,803	,619	,931
Total	Media	3,98	4,22	4,22
	Desv. típ.	1,041	,986	,958

En la tabla 8 se observa que en todas las asignaturas el feedback ha estado presente a lo largo de todos los momentos (durante la tarea y con las entregas parcial y definitivas) y que ello, además, es congruente con las pretensiones expresadas por el profesorado en el momento de la planificación.

El feedback concurrente (procesual) está, según el alumnado, menos presente que el que se ofrece al terminar la tarea o de manera retardada, excepto en las asignaturas AISm y AISt, en el que el alumnado percibe la presencia del feedback en los tres momentos con igual intensidad. Es posible que la percepción que tiene el alumnado de presencia de feedback a lo largo de todo el proceso didáctico en esta asignatura (AISt y AISm) esté relacionado con la estrategia didáctica con que se plantea la tarea: Dramatización asociada a la acción, grabación y análisis.

E) TIPOS DE FEEDBACK.

TABLA 9. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 19 A 21 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS TIPOS DE FEEDBACK

Asignatura		19. FB contenidos-tarea	20. FB estrategias-habilidades	21. FB personal
OIE	Media	4,06	3,56	2,51
	Desv. típ.	,949	,958	1,310
AISm	Media	4,43	4,22	3,27
	Desv. típ.	,775	,767	1,284
VFI	Media	3,57	3,21	3,57
	Desv. típ.	1,089	1,188	,938
IDI	Media	4,33	3,42	2,75
	Desv. típ.	,651	,793	1,288
PFO	Media	4,06	3,35	2,68
	Desv. típ.	,892	1,199	1,351
SFE	Media	4,43	4,10	2,93
	Desv. típ.	,844	,889	1,349
AISt	Media	4,56	4,19	3,84
	Desv. típ.	,564	,896	1,167
Total	Media	4,26	3,84	3,04
	Desv. típ.	,864	1,000	1,340

De la inspección de la tabla 9 se deduce que el feedback presente en mayor medida es, en todos los casos, el centrado en la tarea. El menos percibido por el alumnado es el que se centra en la valoración personal, excepto en el caso de VFI que es el feedback dirigido a las estrategias y habilidades. Destaca, de nuevo el resultado obtenido en las asignaturas AISm, AISt, y el de SFE, en las que la presencia de feedback orientado a la tarea y a los procesos es alto y el orientado a la valoración personal bastante mayor que el que se da en las restantes asignaturas excepto VFI. De nuevo, esta diferencia puede que se explique por el tipo de estrategia didáctica con que se desarrolla la tarea de referencia, que propicia una intensa interacción personal y la ejecución de procesos.

f) GRADO DE ATENCIÓN PERCIBIDO AL SOLICITAR FEEDBACK.

TABLA 10. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 17 Y 18 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL GRADO DE ATENDIMIENTO A LA SOLICITUD DEL FEEDBACK

Asignatura		17. Solicite FB individual	18. Solicitamos FB grupo-pequeño
OIE	Media	2,33	3,49
	Desv. típ.	1,322	1,120
AISm	Media	3,21	4,30
	Desv. típ.	1,509	,844
VFI	Media	3,50	3,71
	Desv. típ.	1,605	1,437
IDI	Media	3,50	1,42
	Desv. típ.	1,508	,515
PFO	Media	3,17	4,06
	Desv. típ.	1,104	,964
SFE	Media	2,84	3,85
	Desv. típ.	1,443	1,131
AISt	Media	3,81	4,38
	Desv. típ.	1,378	,751
Total	Media	3,07	3,85
	Desv. típ.	1,463	1,177

Los resultados de la tabla 10 apuntan claramente a un predominio de la solicitud y ofrecimiento de feedback de naturaleza grupal frente a la posibilidad de hacerlo de manera individual. No obstante, los resultados son difíciles de interpretar, dado que la redacción de los ítems no permite discriminar si la respuesta se está refiriendo a la solicitud de feedback o

bien al grado de atención de dicha solicitud, si se produjo. Este es, sin duda, un elemento mejorar del instrumento de cara a aplicaciones futuras.

En todo caso, el resultado obtenido en la asignatura IDI es perfectamente congruente con el planteamiento que se hace en la misma, facilitado este por la ratio de estudiantes de esta asignatura.

G) OTRAS CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DEL FEEDBACK RECIBIDO.

TABLA 11. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 12 Y 13 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON EL CUMPLIMIENTO DE PLAZOS EN LA PROVISIÓN DEL FEEDBACK (ÍTEM 12) Y DE SI EL MISMO IBA ACOMPAÑADO DE CALIFICACIÓN (ÍTEM 13)

Asignatura		12. En-plazo	13. Con calificación
OIE	Media	3,58	3,71
	Desv. típ.	1,054	1,119
AISm	Media	4,34	4,05
	Desv. típ.	,757	1,206
VFI	Media	3,57	2,79
	Desv. típ.	1,089	1,672
IDI	Media	4,09	1,33
	Desv. típ.	,701	,651
PFO	Media	3,87	4,23
	Desv. típ.	,885	,805
SFE	Media	4,22	4,22
	Desv. típ.	,791	1,129
AISt	Media	4,44	4,03
	Desv. típ.	,716	1,092
Total	Media	4,05	3,82
	Desv. típ.	,918	1,296

Con respecto al grado de cumplimiento de los plazos a la hora de proveer el feedback, el alumnado percibe que se ha cumplido en todos los casos (Tabla 11). En las asignaturas OIE, PFO y VFI se percibe, no obstante, un menor nivel de cumplimiento de plazos que en las restantes asignaturas, lo que puede deberse al hecho de que en OIE y PFO, la tarea de referencia se coloca al comienzo de la asignatura, cuando todavía se están organizando grupos y se está ofreciendo grandes volúmenes de información relacionadas con las dinámicas de clase. Todo ello puede que haya afectado a los plazos en los que el feedback se proveía.

El otro aspecto que se evidencia en la tabla 11 es que en todos los casos, excepto en la asignatura IDI, el feedback solía ir asociado a una calificación.

H) PRESENCIA/AUSENCIA DE FEEDUP Y CLARIDAD DEL MISMO.

TABLA 12. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMS 22 Y 23 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON PRESENCIA DE FEEDUP (ÍTEM 22) Y DE SI EL MISMO IBA ACOMPAÑADO LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (ÍTEM 23)

Asignatura		22. Profesor-aclaró-expectativas	23. Fácil-comprensión-criterios
OIE	Media	3,49	3,19
	Desv. típ.	1,031	1,001
AISm	Media	4,26	4,09
	Desv. típ.	,807	,823
VFI	Media	3,93	3,71
	Desv. típ.	,997	1,139
IDI	Media	3,92	3,58
	Desv. típ.	,900	,900
PFO	Media	3,90	3,48
	Desv. típ.	,870	,962
SFE	Media	4,20	3,88
	Desv. típ.	,954	1,005
AISt	Media	4,56	4,25
	Desv. típ.	,759	,568
Total	Media	4,04	3,75
	Desv. típ.	,959	,977

En general, se observa que el *feedup* estuvo presente en todas las asignaturas del estudio, es decir, el alumnado percibió que, para la tarea objeto de encuesta, se definió bastante lo que se esperaba de ellos y, también, aunque en menor medida, los criterios de evaluación con que se les iba a evaluar (Tabla 12).

TABLA 13. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS, POR ASIGNATURA Y TOTAL (ESCALA DE 1 A 5) DE LOS ÍTEMOS 24 A 34 DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO, RELACIONADOS CON LOS ASPECTOS MÁS VALORATIVOS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO (VALORACIÓN DE LA CALIDAD DEL FEEDBACK Y VALORACIÓN DE LOS EFECTOS DEL FEEDBACK RECIBIDO Y DEL FEEDBACK OFRECIDO)

Total (n=241)	AISI (n=32)		SFE (n=41)		PFO (n=31)		IDI (n=12)		VFI (n=14)		AISm (n=59)		OIE (n=53)		Asignatura
	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	
,937	4,01	,707	4,38	4,00	1,000	4,00	,715	3,61	,866	3,75	1,099	3,86	,684	4,47	24. Suficiente FB
,876	4,11	,621	4,53	4,15	,910	4,15	,688	3,84	,793	4,08	,914	4,29	,750	4,41	25. Compren- di-FB
1,242	2,25	,615	1,41	2,08	1,328	2,08	1,148	2,58	,452	1,75	1,550	3,36	1,268	2,28	26. FB ilegó- tarde
1,088	3,89	,772	4,28	4,12	1,229	4,12	1,135	3,77	,900	3,92	1,328	2,93	,931	4,10	27. Tiempo- suficiente- mejora
,993	3,80	,553	4,22	4,03	1,074	4,03	1,092	3,48	,937	3,17	,994	3,29	,789	4,21	28. FB Consul- tar-material
,862	4,13	,701	4,34	4,15	,910	4,15	,856	4,00	,669	4,58	,864	3,86	,745	4,38	29. FB Identifi- car-aspectos- mejorar
1,020	3,84	,801	4,06	3,88	1,029	3,88	1,142	3,35	,651	4,67	1,122	3,79	,926	4,14	30. FB Plan- de-acción
,961	3,87	,671	4,47	3,95	,805	3,95	1,028	3,33	,866	3,75	,745	3,64	,938	4,12	31. FB Futuras- tareas
1,064	3,56	,851	4,28	3,61	,944	3,61	,944	2,93	1,155	2,33	,917	3,93	,974	3,88	32. Compren- sión-conte- nidos
,992	3,59	,588	4,09	3,49	1,003	3,49	,980	3,19	1,155	2,67	,770	4,14	,955	3,97	33. Actitud- autocrítica
,996	3,59	,634	4,28	3,51	1,075	3,51	,998	3,06	,996	2,58	,730	3,93	,868	3,86	34. Compren- der-demandas- tareas

Los ítems 24 y 25 relativos a la cantidad y claridad del feedback aportado presentan valores altos en todas las asignaturas acreditando el compromiso del profesorado por ofrecer un feedback de calidad (Tabla 13).

En cuanto al momento de la recepción del feedback para que fuera útil para el alumnado (ítem 26), y al tiempo disponible para la mejora de la tarea antes de la entrega definitiva (ítem 27), solo la asignatura de VFI presenta valores que requieren alguna alternativa, el resto de las asignaturas no muestran problemas en este aspecto (Tabla 13).

Respecto a los efectos del feedback recibido, en todas las asignaturas el alumnado destaca que les llevó a consultar de nuevo el material de la asignatura (ítem 28) e identificar los aspectos a mejorar (ítem 29), mostrando valores altos en ambos casos las asignaturas AIS y SFE, obteniendo el valor más alto en los aspectos a mejorar la asignatura IDI. En este último caso, los valores obtenidos han podido estar motivados por la baja ratio de alumnado de esta asignatura y el feedback individual recibido (Tabla 13).

Los valores del ítem 30 muestran que todas las asignaturas acreditan su compromiso con promover la implicación del alumnado en el uso del feedback recibido para la mejora del aprendizaje, al menos mediante la concreción de un plan de acción a partir de las orientaciones recibidas, destacando en este aspecto las asignaturas IDI y AIS, caracterizada la primera por una metodología en la que el alumnado asume un alto grado de autonomía y participación activa, y la segunda por una interacción individualizada (Tabla 13).

En la búsqueda de que el feedback aportado tenga una transferencia hacia la solución de situaciones similares en el futuro (ítem 31) todas las asignaturas han obtenido un valor alto, destacando de nuevo la asignatura AIS en la que la metodología empleada integra diversas fases (dramatización asociada a la acción, grabación y análisis) en las que destaca una evaluación por parte del alumnado de lo realizado. Es posible que el carácter auténtico de las tareas desarrolladas en esta experiencia facilite que el feedback aportado trascienda la tarea de referencia (Tabla 13).

Por último los resultados de los ítems (32 a 34) muestran que la participación del alumnado en la aportación de feedback a sus iguales les ha permitido a estos una mejor comprensión de las demandas de la tarea, de los contenidos desarrollados y el desarrollo de una actitud crítica de sus propias producciones de aprendizaje, situándoles en el camino de la autorregulación académica (Tabla 13).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el desarrollo de este apartado, se van a tomar como referencia los objetivos de la experiencia.

En cuanto al primer objetivo, los diversos indicadores consensuados acerca del tipo de feedback a aportar al alumnado han constituido una alternativa válida para hacer efectiva la planificación del feedback (Tabla

4), independientemente de que solo se formalizara documentalmente esta planificación en dos de las asignaturas (OIE e IDI).

Por otro lado, la introducción del diario ha permitido la planificación del feedback y su seguimiento, contrastando el feedback planificado con el realizado en la práctica. En cuanto a los destinatarios del feedback, el número de estudiantes (ratios) ha condicionado quienes han sido los destinatarios del feedback: individual o pequeño grupo.

Respecto al segundo objetivo, hemos de asumir que el seguimiento del uso que hacía el alumnado para la mejora y autorregulación del aprendizaje ha presentado más dificultades, y no ha sido posible atenderlo de una manera efectiva en esta experiencia. Solo en una de las asignaturas (IDI) se solicitó de forma explícita al alumnado que respondiera con un plan de acción al recibir el feedback por vía escrita digital. En este plan de acción el alumnado debía precisar las iniciativas a adoptar a partir de las orientaciones recibidas, y discriminar si alguna de ellas le resultaba útil para la mejora de su desempeño en situaciones futuras (*feedforward*), como plantea Cano (2016). Es necesario resaltar que el reducido número de estudiantes de esta asignatura facilitó el desarrollo de esta iniciativa. Otra alternativa para situaciones futuras podría dirigirse a que el alumnado señale las aportaciones incorporadas a la tarea en curso a partir de las orientaciones recibidas en el feedback formativo.

No obstante, y haciendo inferencias a partir de algunos resultados obtenidos de las respuestas ofrecidas por el alumnado al cuestionario, se puede señalar que para favorecer la autorregulación se requiere potenciar el feedback sobre estrategias y habilidades, sin olvidar los aspectos personales relacionados con el aprendizaje. Asimismo, el alumnado reconoce que tanto el feedback recibido como el ofrecido, les han sido útiles para identificar aspectos de mejora en su aprendizaje e inferir claves para aplicar en tareas futuras (*feedforward*).

En relación al tercer objetivo del estudio, a partir del análisis de los resultados obtenidos en la parte más descriptiva del cuestionario aplicado, se concluye que los alumnos perciben que:

- En la mayoría de las asignaturas, han intervenido todos los agentes posibles de provisión del feedback (profesor, compañeros y grupo).
- Los destinatarios preferentes del feedback han sido el grupo clase o los pequeños grupos de trabajo en que se dividía.
- Tras el feedback oral, la rúbrica ha sido el medio de provisión del feedback más utilizado y, además, de manera equivalente en todas las asignaturas, a pesar de que solo formó parte de lo planificado por una asignatura (Tabla 4).
- El feedback ha estado presente a lo largo de todos los momentos (durante la tarea y con las entregas parcial y definitiva). No obstante, el feedback concurrente (procesual) tiende a estar menos presente que el que se ofrece al terminar la tarea o de manera retardada en tres de las asignaturas.

- El tipo de feedback mayoritario ha sido el centrado en la tarea. El menos percibido por el alumnado es el que se centra en la valoración personal.
- Que ha habido cumplimiento de los plazos a la hora de proveer el feedback y que este solía ir asociado a una calificación.
- En todos los casos, se aclaró desde un principio lo que se esperaba de ellos en relación a la tarea y, también, aunque en menor medida, los criterios de evaluación con que se les iba a evaluar (*feedup*).

Un análisis global de las respuestas emitidas por el alumnado a los ítems de la parte más descriptiva del feedback recibido, permite concluir que las percepciones del alumnado han sido bastante congruentes con las pretensiones del profesorado en relación al feedback planificado.

Por otro lado, y con las diferencias de intensidad propias de las peculiaridades de las asignaturas, tareas propuestas y número de alumnos a atender, se puede concluir que, en todos los casos, se logró ofrecer feedback planificado y que este contenía los elementos previstos inicialmente por el profesorado, vinculados a los principios teóricos que sustentan la idea de un feedback sostenible, que según (Hounsell, Hounsell & Litjens, 2008) se caracteriza por los siguientes rasgos: a) implica a los estudiantes; b) Implica a los estudiantes en determinar qué es un resultado de calidad; c) Estimula a los estudiantes a desarrollar habilidades para autoevaluarse; d) Capacita a los estudiantes para plantear sus objetivos y planificar su proceso de aprendizaje; y e) Promueve tareas de evaluación que aumentan el compromiso y la dedicación de los estudiantes.

Esto se refleja, además, en los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas a la parte más valorativa de las percepciones del alumnado, que permiten concluir que el alumnado de todas las asignaturas percibe un nivel adecuado de calidad y utilidad del feedback recibido, aunque esta percepción no es homogénea y varía entre asignaturas.

Los resultados obtenidos, sumados a los análisis realizados, nos remiten a la idea de qué la percepción de calidad y utilidad del feedback percibido parece estar mediada por una combinación de factores, entre los que figuran el momento del curso en que se plantea la tarea, la duración de la misma, el planteamiento didáctico de la asignatura y el número de alumnos a los que se atiende.

Por otro lado, el factor que parece condicionar, en mayor medida, los posibles efectos sobre la autorregulación en el aprendizaje, es la percepción de utilidad-calidad del feedback recibido.

En cualquier caso, los valores moderadamente positivos relacionados con la aportación de feedback en grupo entre compañeros pueden estar condicionado por la falta de familiarización con este tipo de habilidades. Este aspecto requiere una mayor reflexión, investigación y seguimiento, por lo que será el objetivo principal del siguiente ciclo de innovación que adopte el grupo que presenta este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGGS, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. y PICKFORD, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (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).
- GUEST, J. (2013). Assessment and feedback. Document for the Open University. Disponible en: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback> html [Recuperado 6/06/2017].
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2009) *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Octaedro.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HOUNSELL, D., McCUNE, V., HOUNSELL, J. & LITJENS, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research y Development*, 27(1), 55- 67. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701658765#.UcrJ4_IZZE4 [Recuperado 6/06/2017].
- KIFT, S., NELSON, K. & CLARKE, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20.
- LADYSHEWSKY, R. K. (2015). El papel de los compañeros en los procesos de feedback. En D. Boud y E. Molly (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 203-218). Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 10

FOMENTANDO LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PROVISIÓN DE FEEDBACK FORMATIVO PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN DE SU APRENDIZAJE

Juan José SOSA ALONSO, M.^ª Ángeles CRUZ MARRERO
y Ana Isabel GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

La autorregulación es un tópico de investigación complejo, ampliamente investigado y descrito, con irradiaciones hacia el campo del aprendizaje, la salud y la psicología (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005). Partiendo de una perspectiva socio-cognitiva, la autorregulación debe ser interpretada, estudiada y entendida desde la interacción triádica y dinámica de procesos derivados de características personales, comportamentales y contextuales que configuran, finalmente, las respuestas de autorregulación (Zimmerman, 2005). Así, la autorregulación dependería de pensamientos auto-generados, sentimientos y acciones que se planifican y desarrollan, tratando de lograr los objetivos o fines personales, en un proceso de adaptación cíclica regulado por el contexto y la propia evolución personal.

Zimmerman (2002) ofrece un modelo explicativo del carácter cíclico de los procesos de autorregulación que comienza con la «fase de previsión» (*forethought phase*), en la que predomina la actividad mental anticipatoria relacionada con el análisis de la tarea y las creencias auto-motivacionales, la «fase de ejecución» (*performance phase*), basada en el autocontrol y la auto-observación, y la «fase de reflexión» (*self-reflection phase*), caracterizada por los pensamientos de auto-enjuiciamiento y reactividad adaptativa, que conectaría con el siguiente ciclo de autorregulación. La figura 1 trata de representar este modelo.

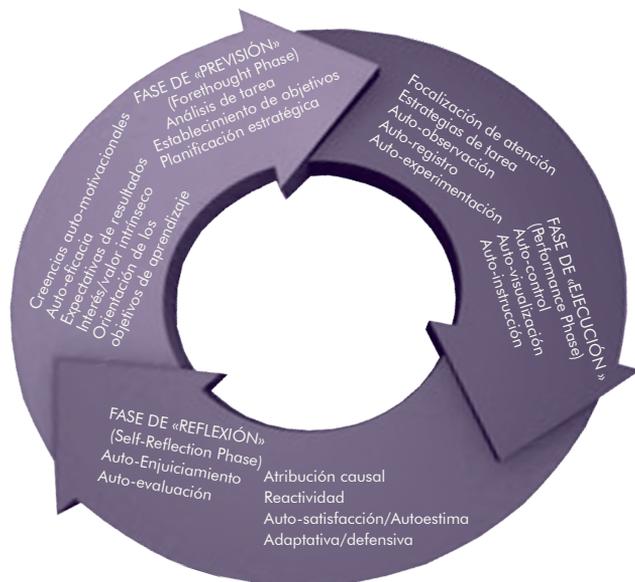


Figura 1. Fases y subprocessos implicados en la autorregulación. Adaptado de Zimmerman (2002).

Sin pretender entrar en el análisis del funcionamiento en sí de los procesos de autorregulación, su carácter cíclico remite a la importancia del feedback en su instauración y desarrollo.

En la actualidad existen otras conceptualizaciones que difieren del proceso cíclico planteado por Zimmerman, pero puede afirmarse que existe un consenso generalizado en que el comportamiento asociado al aprendizaje está dirigido a una meta y controlado por procesos de retroalimentación (Pintrich & Zusho, 2002; Vohs & Baumeister, 2011).

El trabajo de Nicol & MacFarlane-Dick (2006) desarrolla de manera específica la idea de esta relación entre los procesos de retroalimentación (feedback) y el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje, en el ámbito de la educación superior.

Según Nicol & MacFarlane-Dick, el discurso acerca del feedback ha estado dominado por una visión muy centrada en la transmisión del mismo por parte del docente. Este planteamiento genera algunas disfunciones tanto en la evaluación formativa como en el feedback:

- Primero, si la evaluación formativa está exclusivamente en manos de los docentes se hace difícil ver cómo conseguir que los estudiantes desarrollen las habilidades de autorregulación que les preparen para el aprendizaje fuera de la universidad y a lo largo de la vida, que algunos autores ha identificado como «evaluación sostenible» (Boud & Falchikov, 2007; Boud & Soler, 2016).

- Segundo, se parte de la asunción de que cuando el profesorado transmite el feedback al alumnado, este es decodificado y convertido en acciones con facilidad. Sin embargo, hay una abundante evidencia de que los mensajes de feedback no siempre son fáciles de descifrar por parte del alumnado. Por ello, es importante ofrecer oportunidades para que puedan atribuirle activamente significado y que esa información pueda ser usada para regular sus propios procesos de aprendizaje.
- Tercero, interpretar los procesos de feedback como exclusivamente dependientes de la transmisión de información implica olvidar la forma en que el feedback interactúa con las motivaciones y las creencias del alumnado, cuando la investigación ha demostrado que las creencias regulan el efecto de los mensajes asociados al feedback (García, 1995).
- Cuarto, como consecuencia de esta visión transmisiva del feedback, centrado en la figura del docente, haciendo cada vez más compleja la labor de la provisión de *feedback*, la «carga» del profesorado en Educación Superior no ha dejado de crecer, según ha ido aumentando la presencia de mayor número de alumnado en las aulas universitarias.

Nicol y MacFarlane-Dick (2006) se proponen afrontar estas disfunciones desarrollando un modelo conceptual acerca de la evaluación formativa y la provisión de feedback, específicamente centrado en la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes (ver figura 2). La característica fundamental de su modelo es la de partir de la premisa de que los estudiantes deben ocupar un papel central y activo en todos los procesos de feedback. Es decir, deben estar siempre activamente involucrados en *monitorear* y regular su propio desempeño, tanto en lo que se refiere al grado de consecución de los objetivos de aprendizaje como en lo que se refiere a las estrategias más adecuadas para ello. El modelo parte de la premisa adicional de que la autorregulación implica no sólo cognición, sino también creencias motivacionales y comportamiento observable.

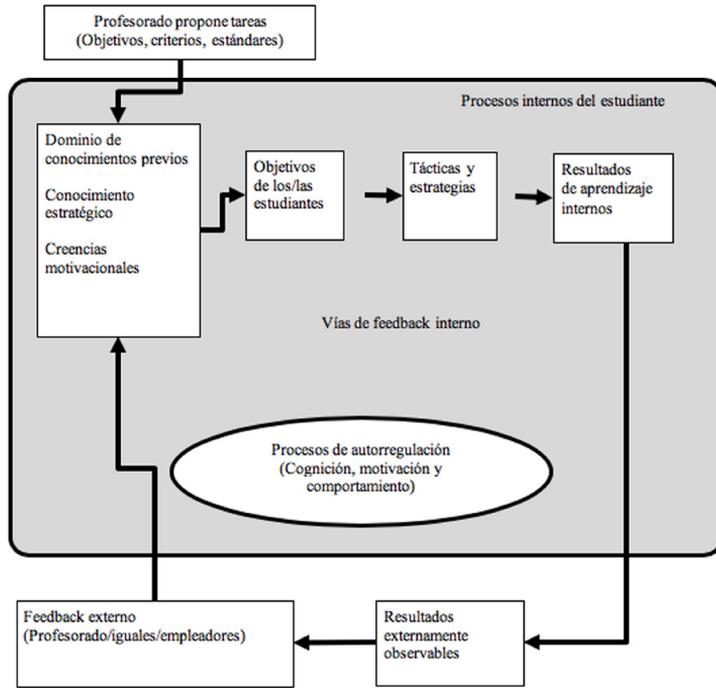


Figura 2. Adaptación del modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Nicol & MacFarlane-Dick (2006), a partir del desarrollado por Butler & Winne (1995). Traducción propia.

De manera sintética, los procesos de autorregulación que pretenden representarse con el modelo parten del desencadenante inicial que representa la propuesta de tarea de aprendizaje que propone el profesorado. Este desencadenante pone en marcha los procesos de autorregulación internos del estudiante (representados en la parte central, sombreada con gris). El compromiso con la tarea requiere que el/la estudiante se base en conocimientos previos y creencias motivacionales y que construya una interpretación personal del significado de la tarea y de sus requerimientos. A partir de este conjunto de concepciones internas, los/las estudiantes formulan sus propios objetivos de tarea. Normalmente, debería haber un solapamiento entre los objetivos del profesorado y el que generan los/las estudiantes, aunque ese solapamiento no tiene por qué ser muy alto (por ejemplo, a los/las estudiantes les podría bastar con superar la tarea, mientras que el/la docente busca aprendizaje profundo). Por otro lado, los objetivos generados por el estudiantado podrían ser más bien difusos, poco definidos o claros. En cualquier caso, estos objetivos (sean los que sean y sean como sean) acabarán definiendo las tácticas y estrategias de aprendizaje por las que opte cada estudiante para alcanzar sus resultados, tanto internos como externos. Por resultados internos se hace referencia a cambios cognitivos o

afectivo/emocionales que puedan producirse como consecuencia de haberse involucrado en la tarea. Por resultados externamente observables se refiere a los productos tangibles que generen los estudiantes como resultado de su trabajo en torno a la tarea (informes, presentaciones, etc.).

Un elemento clave en este modelo son los procesos internos de control y gestión dinámica que cada estudiante, íntimamente, moviliza y que ponen en relación los resultados que se van obteniendo con los objetivos planteados y las estrategias y tácticas desplegadas. Estos mecanismos generan lo que Nicol & MacFarlane-Dick (2006) denominan «vías de feedback interno», articulado sobre los tres niveles que definen los procesos de autorregulación: cognitivo, motivacional y comportamental. Es este feedback interno el que va señalando al estudiante si los modos en los que se está enfrentando a la tarea son los adecuados o si debe introducir algún tipo de cambios.

Finalmente, el modelo apunta a que sobre todo ello se añade el feedback externo que recibe el estudiante, facilitado por su profesor o profesora, compañeros o por otros medios. Esta información adicional puede mejorar, reforzar o entrar en conflicto con la interpretación de la tarea por parte del alumno y las previsiones de aprendizaje que se había trazado inicialmente, como consecuencia de los procesos internos descritos anteriormente.

Este feedback externo se vincula de forma clave al feedback interno para provocar efectos en los procesos internos y en los resultados de aprendizaje observables, y para ello, el feedback del docente debe ser adecuadamente interpretado, reconstruido e internalizado por los estudiantes. Caso contrario, no tendrá una influencia significativa sobre el aprendizaje. La consecuencia inmediata de todo lo anterior es la de destacar la importancia de que el feedback externo reúna una serie de cualidades que faciliten este proceso de apropiación por los estudiantes.

Para Nicol & MacFarlane-Dick (2006) una «buena» práctica del feedback sería aquella que refuerza las capacidades de los/las estudiantes para autorregular su propio desempeño, lo que, a su juicio, se concreta en las siguientes siete cualidades:

1. Ayuda a clarificar qué es un «buen» desempeño en la tarea (objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación, estándares esperados).
2. Facilita el desarrollo de procesos de auto-evaluación (reflexión) durante el aprendizaje.
3. Ofrece a los/las estudiantes información sobre su aprendizaje de alta calidad.
4. Fomenta el diálogo con el profesorado y con los/las compañeros/as del grupo en torno al aprendizaje.
5. Alienta creencias motivadoras positivas y la autoestima.
6. Proporciona oportunidades para cerrar la brecha entre el rendimiento actual y el deseado.
7. Proporciona información al profesorado que puede luego utilizar para moldear y mejorar su enseñanza.

La importancia del trabajo de Nicol & MacFarlane-Dick (2006) es la de haber sido capaces, a partir del trabajo previo de Butler y Wine (1995), de relacionar argumentadamente los procesos de autorregulación del aprendizaje con las características del feedback, proponiendo una serie de principios que ayuden a concebir y desarrollar el feedback para, justamente, favorecer esos procesos de autorregulación.

Este trabajo entronca con toda una tradición de investigación que ha evidenciado que el feedback es uno de los elementos clave a la hora de favorecer el aprendizaje, pero que la mera aportación de feedback no asegura que el alumnado haga uso de él para mejorar su aprendizaje (Boud & Molloy, 2015; Carless, Salter, Yang & Lam, 2011; Gibbs, Simpson, James & Fleming, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Whitelock, Gilbert & Gale, 2011). El resultado de todo ello han sido toda una serie de recomendaciones y características de feedback orientado a hacerlo más efectivo, que ya han sido presentadas y descritas en capítulos anteriores de este libro y que Evans (2012) ha sintetizado en las siguientes:

- Debe ser una parte continua e integral de la evaluación.
- Debe proveer de pautas orientativas explícita a los alumnos.
- Debe conceder importancia a las actividades de *feedforward* para permitir al alumnado mejorar su trabajo.
- Debe implicar a los estudiantes en el proceso de *feedback*.
- Debe prever formación y entrenamiento específico para alumnado y profesorado.
- Debe prestar atención a los aspectos técnicos de la retroalimentación (por ejemplo, tiempo, estilo y enfoque de la retroalimentación)

La visión de lo que debe ser el feedback ha ido cambiando hacia propuestas que sitúan la responsabilidad en el propio estudiante (Cano, 2015). De hecho, Allal & López (2005) muestran cómo en los estudios de evaluación formativa de los últimos años, el feedback pasa de la «remediación» a la regulación interactiva y de la responsabilidad sólo del profesorado a la autoevaluación

El feedback autorregulador está en sintonía con la propuesta HIAFA's (High Impact Assessment and Feedback Activities) de Nicol, Thomson & Breslin (2014), según la cual las actividades de evaluación que fomentan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes incluyen:

1. Reflexión y evaluación de la calidad del propio trabajo.
2. Compromiso con la evaluación del trabajo de los demás.
3. Determinación de criterios para aplicar al propio trabajo.
4. Identificación de las necesidades de aprendizaje y establecimiento de los propios objetivos de aprendizaje.
5. Implicación en proyectos colaborativos en los que hay que dar *feedback* a los demás.
6. Creación de problemas a resolver.

7. Reflexión y evaluación de su propio aprendizaje para construir un portafolio.
8. Elaboración de sus propios módulos de aprendizaje (en colaboración con el profesorado).

Así pues se puede considerar el feedback como un proceso cíclico, lo que nos lleva a el cambio del concepto finalista y unidireccional anterior al nuevo concepto de *feedforward*, que es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras. Para desarrollarlo los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar críticamente la calidad e impacto de su propio trabajo durante el proceso y al final, atendiendo al producto, y de evaluar críticamente la calidad e impacto del trabajo de sus pares. Es decir, que sea una responsabilidad de los estudiantes tanto recabar la información acerca de sus fortalezas y debilidades como interpretarla y diseñar, de forma colaborativa, las acciones que pueden llevar a la mejora de sus procesos de aprendizaje y de los productos que generan. Estas prácticas están inspiradas en los principios del *Joint Information Systems Committee* (JISC) (HEFCE, 2010), relativos al *empowerment* y al *engagement* para reclamar que se trate de una práctica participada (Cano, 2016).

Finalmente, queremos hacer mención a la cuestión de la participación del alumnado en la aportación de feedback, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación entre iguales (Cano, 2016; Carless, 2016; Kift, Nelson & Clarke, 2010; Ladyshevsky, 2015). Implicar al alumnado en la provisión de feedback a sus compañeros abre una excelente vía para la mejora del aprendizaje al favorecer la interiorización de los indicadores de evaluación para la autorregulación del aprendizaje.

Los procesos de feedback incluyen información que, por lo general, proviene de un compañero, un profesor o uno mismo, pero el proceso también promueve y precisa de la implicación del estudiante, y ésta se produce cuando el estudiante se involucra activamente en la interpretación y la comprensión del feedback recibido (Carless, 2016).

En la enseñanza superior se debe estimular un cambio conceptual en el pensamiento (Prosser & Trigwell, 1999), sugiriéndose un papel más activo del estudiante en el proceso de feedback y de aprendizaje, y no limitarse a la corrección de errores.

Los estudiantes valoran que se les proporcionen directrices sobre lo que se espera de ellos; que se les de apoyo en la comprensión de los criterios; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el conocimiento que tiene el profesor de los problemas más comunes que se les plantean a los estudiantes, a partir de su experiencia previa con tareas similares (Carless, 2016).

Los ejemplos de buenas prácticas son manifestaciones concretas de la calidad que se pide (Sadler, 2010). La posibilidad de que el alumno pueda analizar los resultados de sus tareas, que puedan contrastar y

discutir entre iguales dichos resultados, y que esto esté supervisado por el profesor, favorece un feedback basado en el dialogo (To & Carless, 2015), lo que permite, finalmente, una fase en la que los estudiantes puedan expresar lo que han aprendido de los ejemplos, lo cual puede revertir en sus propios trabajos.

La elaboración de feedback sobre el trabajo de los compañeros suele ser aún más beneficioso que el hecho de recibir dichos comentarios, porque supone una implicación cognitiva superior, como la aplicación de criterios, el diagnóstico de problemas y la propuesta o sugerencia de soluciones (Nicol et al., 2014). Así pues, la participación de los estudiantes en los procesos de revisión por pares debería ser un componente central del diseño de asignaturas (Sadler, 2010).

Como han concluido Cabrera, Mayordomo y Espasa (2016), en su experiencia un determinado tipo de feedback, orientado a la reflexión y a la capacidad de hacerse consciente sobre cómo se aprende, puede contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje en términos de promover mayor reflexión, mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes.

OBJETIVOS

La experiencia de innovación que aquí se presenta se desarrolló en el contexto de un proyecto de Innovación Educativa del mismo título, dentro de la convocatoria anual que realiza la Universidad de La Laguna. El punto de partida de este nuevo ciclo de innovación (que es continuidad del desarrollado en el curso anterior) fue el de tratar de poner el foco en la participación del alumnado en los procesos de feedback de las diferentes asignaturas. Esta orientación del ciclo de innovación y mejora hacia la participación tienen que ver con la creencia de que la participación tiene una relación directa con la competencia de autonomía e iniciativa y, en definitiva, con los procesos de autorregulación de los aprendizajes en los que el estudiante ha de ser el verdadero protagonista. Se asume que los procesos de autorregulación suponen el desarrollo de la capacidad de valorar su propio trabajo y el de sus compañeros y esto les permite asociar el feedback a la implementación de estrategias de mejora de su aprendizaje. Se parte de la creencia/premisa de que es relevante que los estudiantes sean conscientes de la brecha que existe entre lo que hacen y lo que deberían hacer y utilicen esa información para aprendizajes futuros.

Este conjunto de premisas y creencias, se concretó en los siguientes objetivos de reflexión, innovación y análisis:

1. Explorar nuevas alternativas en la aportación de feedback formativo al alumnado que le permitan usar la retroalimentación aportada en la mejora de la tarea valorada y en las tareas subsiguientes (*feedforward*).

2. Diseñar y aplicar protocolos para implicar al estudiante en la búsqueda, comprensión y utilización de feedback formativo y en la implementación de estrategias de mejora de los resultados de su aprendizaje vinculados con las competencias de la asignatura.
3. Valorar la utilidad que le atribuyen los estudiantes al feedback recibido en la mejora del aprendizaje
4. Implicar a los estudiantes en la aportación de feedback a sus compañeros mediante la aplicación de criterios de evaluación, el diagnóstico de problemas y la identificación de áreas de mejora.

MÉTODO

Se ha seguido un proceso de investigación-acción colaborativa que toma como problema de partida el hacer más útil el *feedback* formativo para la mejora y autorregulación del aprendizaje.

PARTICIPANTES

En la experiencia ha participado 578 estudiantes, de los que 318 cumplimentaron el cuestionario, pertenecientes a siete asignaturas (obligatorias). La tabla 1 resume los datos participación.

TABLA 1. ASIGNATURAS ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN			
ASIGNATURAS, CURSO y TITULACIÓN	Siglas	Créditos	N.º alumnado
Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física, Máster de Formación del Profesorado	EAEF	12	20
Percepción y Expresión Musical y su Didáctica, 3º Grado de Maestro en Ed. Infantil	PEM	6	65
Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, 3º Grado Pedagogía	AIS	16,75	143
Sociedad, Familia y Escuela, 1º Grado Maestro Ed. Primaria	SFE	6	144
Organización de las Instituciones Educativas, 3º Grado Pedagogía	OIE	6	96
Valoración en Fisioterapia, 1º Grado en Fisioterapia	VIF	6	65
Planes de Formación, 2º Grado Pedagogía	PFO	6	70

CUESTIONARIO

Para valorar la incidencia de la experiencia a través de la opinión del alumnado se amplió el cuestionario empleado en el curso anterior, añadiendo, a los ítems orientados a describir la vivencia de feedback percibida por el alumnado, 11 ítems nuevos que sondeaban los elementos específicos relacionados con la participación del alumnado en la provisión del feedback y los procesos de autorregulación. Los ítems de naturaleza descriptiva se detallan en la tabla 2 (en negrita y cursiva los elementos nuevos).

TABLA 2. RELACIÓN DE ÍTEMS DESCRIPTIVOS DEL FEEDBACK RECIBIDO

1. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar
2. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual
3. Recibimos feedback como grupo pequeño
- 4. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback a mis compañeros y compañeras de clase y ellos/as conocían mi identidad**
5. Solicité feedback individualmente y lo recibí
6. Recibimos feedback todo el grupo clase
- 7. Recibí feedback que señalaba de manera específica los aspectos a mejorar**
8. Recibí feedback de manera oral de modo presencial
11. El profesor/La profesora aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea
- 13. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback de forma anónima a mis compañeros y compañeras de clase**
- 15. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó una explicación de su relación con las competencias que se iban a desarrollar.**
16. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras
17. He recibido feedback del profesor o profesora
- 18. He tenido la oportunidad de autoevaluar la tarea que he realizado**
- 22. Recibí feedback por medio de preguntas que me hicieron reflexionar**
23. He recibido feedback durante la realización de la tarea
- 24. Los criterios de evaluación se expusieron en el mismo momento de presentar la tarea**
25. Recibí feedback en el plazo acordado
- 26. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó su relación con los criterios de calificación de la asignatura.**
- 28. Al entregar una tarea después de recibir feedback mi profesor/a me pidió que especificara cómo había utilizado los comentarios o feedback recibido**
29. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos
30. He recibido feedback de un compañero o compañera
31. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica...)
32. El feedback fue acompañado de la calificación
- 34. Al entregar una tarea mi profesor/a me pidió que especificara aquellos aspectos sobre los que me gustaría recibir feedback.**
35. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades...)
36. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea
38. Recibí feedback por escrito en papel en mano
40. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar
42. He recibido feedback después de entregar el primer borrador
43. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp...)
- 44. La presentación de la evaluación de la tarea se relacionó con los contenidos de la asignatura.**
45. He recibido feedback una vez entregada definitivamente la tarea
46. Recibí feedback individualmente

Como puede comprobarse, los nuevos elementos añadidos al cuestionario mantienen relación con las características necesarias del *feedback* destacadas por Nicol & MacFarlane-Dick (2006), en relación al desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes.

Los ítems restantes del cuestionario, hasta llegar a 50, son los ya empleados desde el curso anterior y que poseían una orientación más valorativa, en la que se indagaba acerca de la percepción de calidad, efectividad y repercusión del *feedback* recibido sobre la autorregulación del aprendizaje y sobre la satisfacción del alumnado. Los ítems que se incluían en esta segunda parte del cuestionario se detallan en la tabla 3.

TABLA 3. RELACIÓN DE ÍTEMS VALORATIVOS DEL FEEDBACK RECIBIDO

9. Aportar *feedback* a mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura.
10. El *feedback* recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras.
12. Recibí suficiente *feedback* sobre mi trabajo
14. Me siento satisfecho con el *feedback* recibido en la tarea
19. A partir del *feedback* recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea
20. Comprendí el *feedback* que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo
21. El *feedback* recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea
27. Después de recibir el *feedback* hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva
33. El *feedback* que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil
37. Ofrecer *feedback* a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea.
39. El *feedback* recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso
41. Dar *feedback* a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas
47. Me siento satisfecho con la asignatura
48. Me siento satisfecho con los aprendizajes adquiridos en la asignatura
49. Me siento satisfecho con los aspectos metodológicos de la asignatura
50. Me siento satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura

En todos los casos, la escala de respuesta se organizaba en 5 niveles (1 a 5) oscilando entre el valor descriptivo «nada» (1) y «mucho» (5). El cuestionario se sometió a la validación de contenido de tres expertos, docentes universitarios y con amplia experiencia en el ámbito de la evaluación formativa.

No obstante, tras la aplicación del cuestionario, dado que las distribuciones de respuesta en la mayoría de los ítems de naturaleza descriptiva se distribuían de manera muy escorada sobre los valores 3, 4 y 5, se procedió a realizar una recodificación de la escala para hacerla de 3 valores. Para ello la pauta de recodificación fue la siguiente: valores 1, 2 y 3 = valor 1; valor 4 = 2 y valor 5 = 3 considerando que el valor «1» representa un valor «bajo», «2» representa el valor «medio» y «3» representa el valor «alto».

PROCEDIMIENTO

El desarrollo de la experiencia partió de un esfuerzo de homologación de las propuestas didácticas de las diferentes asignaturas participantes, con el fin de que los resultados obtenidos pudiesen ser mínimamente comparables. Para ello se consensuó un guion de elementos mínimos que debía reunir el diseño de las tareas que iban a servir de referente en cada asignatura para el desarrollo del proyecto de innovación. Los elementos comunes de diseño (ficha) se exponen en la tabla 4.

Tabla 4. Ficha-guía para el diseño de tareas (común a todas las asignaturas)

ELEMENTOS DE DISEÑO DE TAREA				
<ul style="list-style-type: none"> – Descripción clara del procedimiento que ha de seguir el alumnado y qué evidencia ha de acreditar. – Establecer secuencia de aportaciones parciales, si fuera el caso. – Precisar el contexto de desarrollo y aplicación de la tarea (carácter auténtico que asegure la posible vinculación con el futuro desempeño profesional o con problemáticas sociales en las que futuro egresado pudiera intervenir). – Organización preferentemente cooperativa/colaborativa, por las sinergias que aporta este planteamiento para facilitar las dinámicas de aportación de feedback entre iguales. – Identificación de materiales de apoyo previstos para facilitar el desarrollo de la tarea (bibliografía inicial, supuesto de partida). 				
¿Competencias?		Resultado(s) de aprendizaje		
Criterio de evaluación de referencia				
TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN				
TÉCNICA(S)				
INSTRUMENTO(S)				
	N1	N2	N3	N4
	N1	N2	N3	N4
PLANIFICACIÓN DEL FEEDBACK				
<ul style="list-style-type: none"> – Explicitar qué estrategia se va a seguir para explicitar el proceso de feedback (puede haber tenido lugar en una tarea anterior). – Propósito del <i>feedback</i>. – Agentes que intervienen e interacciones. – Niveles de <i>feedback</i> : tarea, procesos, estrategias de autorregulación, referido a la persona, percepciones sobre el contexto / Tipos de <i>feedback</i> (prescriptivo/interrogativo) – Con o sin calificación. – Participación del alumnado con relación al <i>feedback</i> – Momentos (<i>feedup</i> y <i>feedback</i> formativo). – Secuencia o fases del <i>feedback</i> (plazos de entrega de evidencias y provisión de <i>feedback</i> a partir de la evidencia). – Estrategias de seguimiento del uso del <i>feedback</i> y su impacto en la mejora de la tarea. 				

Con posterioridad, los diseños elaborados por cada uno de los participantes en el proyecto de innovación fueron analizados y valorados, en un proceso de evaluación cruzada, por parte de todos los integrantes del grupo de innovación. De esta manera, todos los participantes tuvieron oportunidad de conocer y dialogar sobre las propuestas de los restantes miembros del grupo. Este proceso sirvió también para unificar perspectivas de desarrollo y aplicación del diseño.

Finalmente, a modo de síntesis de la contextualización didáctica de las tareas tomadas como referencia en esta experiencia, se llevó a cabo un proceso de revisión documental específica sobre los diseños de tarea propuestos desde cada asignatura. La síntesis de este análisis documental se muestra en la tabla 5.

Tras la impartición de las tareas diseñadas en las diferentes asignaturas, se aplicó el cuestionario.

RESULTADOS

A) ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE LOS DISEÑOS DE TAREAS PRESENTADOS POR LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

TABLA 5. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL REALIZADO SOBRE LAS FICHAS-DISEÑO DE LAS TAREAS CON LAS QUE CADA ASIGNATURA PARTICIPABA EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Dimensión descriptiva del feedback	Variantes/niveles	OIE	AIS	PEM	VFI	EAEF	PFO	SFE
1. Agentes que proporcionan el feedback	El/la profesor/a	*	*	*	*	*	*	*
	Compañeros			*			*	
	Compañeros de grupo	*	*	*	*	*	*	*
2. Destinatarios feedback	Individuos			*				
	Pequeño grupo	*	*		*	*	*	
	Grupo-clase	*	*	*	*		*	*
3. Medios de provisión del feedback	Oral	*	*	*	*	*	*	*
	Escrito en papel			*				
	Escrito digitalizado						*	
	Gráfico, por medio de rúbrica		*	*	*		*	*
4. Momento de feedback	Concurrente	*	*	*	*		*	
	Justo al terminar			*			*	*
	Retardada							

5. Previsión de mejora de la tarea entregada por alumnado								
6. Tipos de feedback	Centrado en la tarea	*	*	*	*	*	*	*
	Centrado en el proceso		*	*		*		
	Centrado en la autorregulación		*					*
	Centrado en la valoración personal							
7. Orientación pasada/futura de la información que incluye	Retrospectivo (feedback)	*	*	*			*	
	Acción futura (feedforward)	*			*		*	
8. Existencia de feedup	Especificación consigna inicial	*	*	*	*		*	*
	Vinculación con competencias		*	*			*	
	Vinculación con criterios calificación asignatura		*	*			*	*
	Vinculación con contenidos asignatura	*			*		*	
9. Previsión de feedback dialógico			*		*			*
10. Feedback acompañado de calificación		*					*	*
Número de elementos de feedback identificables en el diseño		12	15	16	12	6	18	12

* = presente en la planificación didáctica de la tarea

La contextualización didáctica de las tareas diseñadas por el profesorado participante nos permite afirmar que:

1. Todas las asignaturas pretenden desarrollar feedback por parte del docente y también implicar a los compañeros de grupo. Sólo las asignaturas PFA y SFE pretenden multiplicar a los agentes incluyendo a los compañeros de clase.
2. Todas las asignaturas participantes, excepto EAEF, señalan al grupo clase como destinatarios del feedback. EAEF declara destinar el feedback fundamentalmente a los pequeños grupos de trabajo. La única asignatura que pretende hacer feedback individualizado es PEM.
3. Todas las asignaturas prevén ofrecer feedback oral. Además, todas excepto OIE y EAEF, declaran pretender hacer uso de rúbricas. Las asignaturas PEM y PFO son las que, en principio, tienen previsto un mayor número de medios de provisión de feedback.
4. Ninguna asignatura opta por el ofrecimiento de feedback retardado. Todas se decantan o bien por ofrecer feedback concurrente, es decir, en el desarrollo de la tarea (OIE, AIS y VFI) o bien justo al terminar

- la tarea (SFE). PEM y PFO tiene previsto ambas opciones: feedback durante el desarrollo de la tarea y justo al terminar.
5. Ninguna tarea ha hecho explícita, al menos sobre el diseño de la tarea, la intención de ofrecer oportunidades de mejora de la tarea, una vez entregada.
 6. En cuanto al tipo de feedback, todas las asignaturas afirman centrarse en la tarea. AIS, PEM y EAEF, además en el proceso. Sólo AIS y SFE pretenden ofrecer feedback en relación a la autorregulación en el aprendizaje y ninguna contempla la posibilidad de feedback centrado en la valoración personal de los estudiantes.
 7. En cuanto al énfasis en la orientación pasada/futura de la información que incluye el feedback, AIS, PEM y PFO lo hacen con un énfasis más retrospectivo, mientras que VFI lo hace más orientado a la acción futura (*feedforward*). Sólo OIE y PFO dicen pretender contemplar ambas dimensiones temporales.
 8. PFO es la única asignatura que parece tener contempladas todas las dimensiones de información inicial de la tarea (*feedup*): consigna inicial, vinculación con competencias, identificación de criterios de evaluación y de contenidos de la asignatura. EAEF no parece contemplar *feedup*. El resto de las asignaturas contempla la consigna inicial, pero pueden omitir otros aspectos del *feedup*.
 9. Sólo AIS, VFI y SFE prevén feedback dialógico en el desarrollo de la asignatura. Ello tiene que ver, sin duda, con la orientación práctica de la tarea y con la estructura de trabajo en grupo.
 10. OIE, PFO y SFE dicen acompañar el feedback de la calificación. El resto de asignaturas no.

B) ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DESCRIPTIVOS DEL FEEDBACK PERCIBIDOS POR EL ALUMNADO

Para simplificar el análisis e interpretación de resultados en torno a los 34 ítems del cuestionario, orientados a describir la «vivencia» de feedback percibida por el alumnado, se procedió a realizar un análisis de conglomerados jerárquico, con la finalidad de agrupar ítems que mantuvieran algún tipo de relación en la respuesta del alumnado. El resultado de este análisis se muestra en la figura 3.

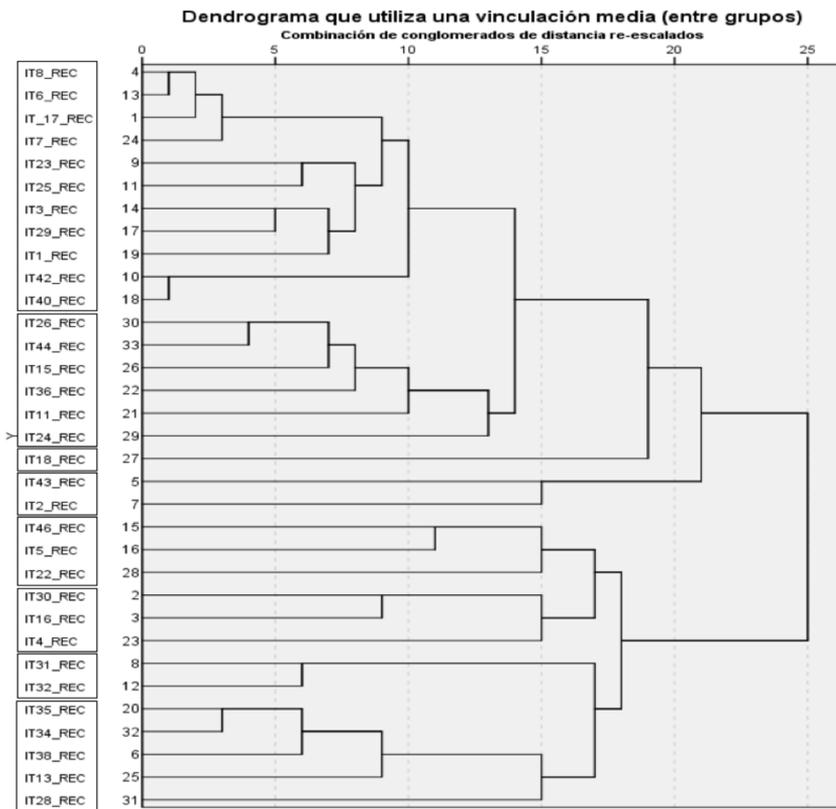


Figura 3. Resultado del análisis de conglomerados jerárquico realizado sobre los 34 ítems orientados a describir las características del feedback percibido en cada asignatura.

Como se puede observar, del análisis de conglomerados emergen 8 conglomerados definidos de la siguiente combinación de ítems:

N.º CONGLOMERADO	ÍTEMS
1	8. Recibí feedback de manera oral de modo presencial 6. Recibimos feedback todo el grupo clase 17. He recibido feedback del profesor o profesora 7. Recibí feedback que señalaba de manera específica los aspectos a mejorar 23. He recibido feedback durante la realización de la tarea 25. Recibí feedback en el plazo acordado 3. Recibimos feedback como grupo pequeño 29. Solicitamos feedback como pequeño grupo y lo recibimos 1. He recibido feedback sobre estrategias de trabajo o habilidades que necesitaba desarrollar 42. He recibido feedback después de entregar el primer borrador 40. He recibido feedback sobre contenidos de la tarea que debía ampliar o mejorar

2	<p>26. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó su relación con los criterios de calificación de la asignatura</p> <p>44. La presentación de la evaluación de la tarea se relacionó con los contenidos de la asignatura</p> <p>15. La presentación de la evaluación de la tarea incluyó una explicación de su relación con las competencias que se iban a desarrollar</p> <p>36. Fue fácil comprender los criterios de evaluación con los que era valorada la tarea</p> <p>11. El profesor/La profesora aclaró desde el principio lo que esperaba de sus estudiantes en la realización de la tarea</p> <p>24. Los criterios de evaluación se expusieron en el mismo momento de presentar la tarea</p>
3	<p>18. He tenido la oportunidad de autoevaluar la tarea que he realizado</p>
4	<p>43. Recibí feedback de modo oral on line (aula virtual, WhatsApp...)</p> <p>2. Recibí feedback por escrito a través de e-mail o del aula virtual</p>
5	<p>46. Recibí feedback individualmente</p> <p>5. Solicité feedback individualmente y lo recibí</p> <p>22. Recibí feedback por medio de preguntas que me hicieron reflexionar</p>
6	<p>30. He recibido feedback de un compañero o compañera</p> <p>16. He recibido feedback de grupos de compañeros y compañeras</p> <p>4. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback a mis compañeros y compañeras de clase y ellos/as conocían mi identidad</p>
7	<p>31. Recibí feedback de modo gráfico (sombreado en una rúbrica...)</p> <p>32. El feedback fue acompañado de la calificación</p>
8	<p>35. He recibido feedback sobre aspectos personales (mensajes de ánimo, valoraciones sobre capacidades...)</p> <p>34. Al entregar una tarea mi profesor/a me pidió que especificara aquellos aspectos sobre los que me gustaría recibir feedback</p> <p>38. Recibí feedback por escrito en papel en mano</p> <p>13. He tenido la oportunidad de ofrecer feedback de forma anónima a mis compañeros y compañeras de clase</p> <p>28. Al entregar una tarea después de recibir feedback mi profesor/a me pidió que especificara cómo había utilizado los comentarios o feedback recibido</p>

Una vez analizados los ítems descriptivos que agrupa cada conglomerado (CD), se ha procedido a concederles la siguiente denominación e interpretación:

CONGLOMERADO	DENOMINACIÓN	INTERPRETACIÓN
CD1	Calidad técnica del feedback	Este conglomerado parece aglutinar los ítems que permiten construir una percepción de mayor o menor calidad técnica del feedback.
CD2	Feedup	Este conglomerado se relaciona claramente con el ofrecimiento de instrucciones y orientaciones claras al iniciar la tarea.
CD3	Autoevaluación	Identifica la posibilidad de que el alumnado se autoevalúe.
CD4	Feedback escrito, a distancia	Apuntaría a procesos de feedback no basados en el diálogo o la relación directa con el docente o compañeros, sino por medio de información escrita.
CD5	Feedback individualizado, dialógico	Identifica un tipo de feedback facilitado de manera individual y, por tanto, individualizado y dialógico.
CD6	Feedback por parte de iguales	Identifica la implicación de compañeros y compañeras en la provisión de feedback.
CD7	Feedback finalista, con rúbricas	Señala al aplicación de rúbricas de evaluación como recurso de provisión de feedback, pero que va acompañado de calificación y suele tener cierto carácter finalista.
CD8	Feedback interno, orientado a la autorregulación	El conjunto de ítems que agrupa este conglomerado recuerda muchas de las características que Nicol y MacFarlane-Dick (2006) relacionan con los procesos de feedback internos, necesarios para la autorregulación del aprendizaje.

Tras integrar los 34 ítems de naturaleza descriptiva, referidos a la percepción de feedback recibido, se procedió a hacer un estudio comparativo entre asignaturas. Para ello se calculó la media y desviación típica de cada uno de los conglomerados y se estableció la existencia de diferencias significativas aplicando la H de Kruskal-Wallis. El resultado se muestra en la tabla 6.

TABLA 6. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y N DE LOS CONGLOMERADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS 34 ÍTEMS DESCRIPTIVOS DEL FEEDBACK, POR ASIGNATURA. EN NEGRITA LOS VALORES SIGNIFICATIVAMENTE MAYORES QUE EL RESTO Y EN CURSIVA CON SUBRAYADO LOS VALORES SIGNIFICATIVAMENTE MENORES QUE EL RESTO (CONTRASTES BASADO EN H DE KRUSKAL-WALLIS)

ASIGNATURA		CONGLOMERADO							
		CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CD6	CD7	CD8
OIE	Media	<u>1,58</u>	<u>1,50</u>	<u>1,59</u>	1,50	<u>1,30</u>	<u>1,40</u>	<u>1,54</u>	<u>1,26</u>
	N	24	27	27	28	27	27	28	28
	Desv. típ.	,55	,53	,69	,59	,49	,44	,67	,34
AIS	Media	2,08	2,10	2,02	1,50	1,67	<u>1,44</u>	2,17	1,45
	N	43	41	45	43	43	44	43	41
	Desv. típ.	,54	,55	,86	,47	,51	,55	,80	,53
PEM	Media	2,09	2,29	2,28	2,14	1,93	1,89	<u>1,56</u>	1,64
	N	22	24	25	24	25	25	23	25
	Desv. típ.	,57	,58	,74	,78	,64	,68	,61	,53
VFI	Media	1,98	2,17	1,65	<u>1,13</u>	1,84	2,05	<u>1,44</u>	1,37
	N	19	18	20	19	19	20	19	18
	Desv. típ.	,58	,60	,74	,28	,76	,72	,49	,38
EAEF	Media	1,86	<u>1,70</u>	1,69	1,48	1,67	1,71	<u>1,32</u>	1,31
	N	35	35	39	36	33	38	37	36
	Desv. típ.	,45	,41	,77	,45	,63	,55	,47	,36
PFO	Media	1,99	2,32	2,08	2,23	1,78	1,92	2,40	1,58
	N	29	37	38	36	37	36	38	36
	Desv. típ.	,57	,54	,78	,63	,64	,60	,74	,48
SFE	Media	1,87	<u>1,59</u>	<u>1,58</u>	1,69	<u>1,38</u>	<u>1,39</u>	<u>1,27</u>	<u>1,22</u>
	N	118	119	128	126	121	123	123	121
	Desv. típ.	,56	,52	,77	,65	,44	,47	,44	,26

Desde el punto de vista de la calidad técnica percibida del feedback (objetivada por medio de los ítems que definen el conglomerado CD1), se puede aceptar que esta ha alcanzado valores entre «bajo» y «medio». Destaca la asignatura OIE por su valor significativamente bajo y las asignaturas AIS y PEM por sus valores significativamente más altos que los del resto de asignaturas.

En relación a la percepción de la existencia o no de instrucciones y orientaciones claras al iniciar la tarea (conglomerado CD2), hay tres asignaturas (OIE, EAEF y SFE) en las que parece que esta información inicial ha sido significativamente menor al resto, mientras que en las asignaturas AIS, PEM, VFI y PFO ha sido significativamente superior. Nuevamente, no parece observarse una relación clara entre las intenciones expresadas por el profesorado en sus respectivos diseños y lo que el alumnado finalmente percibe.

En lo que hace referencia a la posibilidad de que el alumnado se autoevalúe (CD3) son nuevamente las asignaturas PEM, PFO y AIS en las que el alumnado afirma haber percibido en mayor grado esa posibilidad. Por el contrario, es en OIE y en SFE donde menos se ha percibido esta posibilidad de autoevaluación.

En términos de la provisión de feedback por medio de recursos telemáticos (no presenciales basados en el diálogo o la palabra), se observa que son de nuevo PEM y PFO las que, de manera significativa, más lo han hecho. OIE y EAEF las que menos.

En lo que respecta a la facilitación de feedback individualizado, de manera dialógica, basado en una relación más «entre personas» (profesorado-alumnado o alumnado entre sí (CD5), todas las asignaturas están por debajo del valor «medio» de 2. Sin embargo, se constata la existencia de un grupo de asignaturas (OIE y SFE) en las que el valor medio está más cerca de «1» que de «2». Las asignaturas que mayores valores han obtenido en este aspecto han sido PEM, VFI y PFO.

En lo que respecta a la dimensión de feedback que apunta a la implicación de alumnado (compañeros, iguales) en la provisión del mismo (CD6), se constata que hay 2 grupos de asignaturas que difieren de manera clara en la percepción que el alumnado tiene de la ocurrencia de ello. Por un lado están las asignaturas VFI, PFO, PEM y EAEF, cuyos valores se sitúan en torno al valor medio de «2» y, por otro lado, las asignaturas OIE, AIS y SFE, cuyo valor medio se sitúa más cerca del valor 1.

En lo que respecta a la provisión de feedback basándose en el uso de rúbricas (normalmente, con calificación asociada), destacan de manera clara PFO y AIS como las dos asignaturas en los que el alumnado percibe que se ha hecho más uso de estos instrumentos.

Finalmente, en el conglomerado CD8, que hemos identificado como elementos de feedback directamente relacionados con lo que Nicol & MacFarlane-Dick (2006) denominan «feedback interno», facilitadores de los procesos de autorregulación del aprendizaje, vemos que, en general, son elementos poco desarrollados en todas las asignaturas (o poco percibidos por el alumnado). Sin embargo, son nuevamente PEM y PFO quienes ofrecen valores más altos en esta dimensión. Las restantes asignaturas están claramente más cerca del valor «1» que del «2».

C) ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS VALORATIVOS DEL FEEDBACK PERCIBIDOS POR EL ALUMNADO

Nuevamente, a los efectos de simplificar el análisis e interpretación de resultados de los 11 ítems presentes en el cuestionario tendientes a medir la valoración del feedback que hace el alumnado de las diferentes asignaturas, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico, con el resultado que aparece en la figura 4.

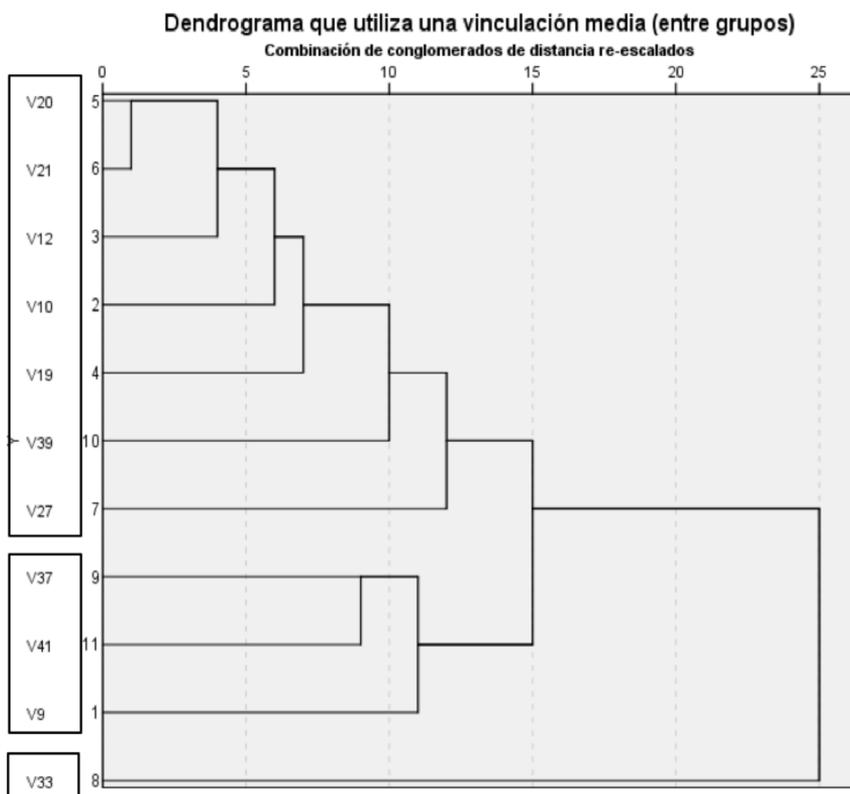


Figura 4. Resultado del análisis de conglomerados jerárquico realizado sobre los ítems orientados a medir la valoración del feedback que hace el alumnado en cada asignatura

Del análisis emergen 3 conglomerados definidos de la siguiente combinación de ítems:

N.º cluster	Ítems
1	20. Comprendí el feedback que me dio el/la profesor/a sobre mi trabajo 21. El feedback recibido me permitió identificar los aspectos a mejorar de la tarea 12. Recibí suficiente feedback sobre mi trabajo 10. El feedback recibido me permitió inferir/aprender claves para aplicar en tareas futuras. 19. A partir del feedback recibido concreté un plan de acción para mejorar la tarea 39. El feedback recibido me hizo volver a consultar el material que había visto en el curso 27. Después de recibir el feedback hubo tiempo suficiente para mejorar la tarea antes de la entrega definitiva
2	37. Ofrecer feedback a mis compañeros/as ha hecho que llegue a comprender mejor las demandas de la tarea. 41. Dar feedback a mis compañeros ha favorecido que tenga una actitud crítica ante mis propias producciones/tareas 9. Aportar feedback a mis compañeros me ha permitido afianzar mi comprensión de los contenidos de la asignatura.
3	33. El feedback que me dieron sobre mi trabajo llegó tarde para ser útil

Nuevamente, el análisis de los ítems valorativos que agrupa cada conglomerado (CV) ha permitido concederles la siguiente denominación e interpretación:

CLÚSTER	DENOMINACIÓN	INTERPRETACIÓN
CV1	Valoración del feedback-recibido	Este conglomerado parece aglutinar los ítems que permiten construir una percepción de calidad de feedback externo recibido y, asociado a ello, una valoración acorde en términos de efectos sobre los procesos de autorregulación.
CV2	Valoración del feedback ofrecido	Este conglomerado se relaciona claramente con el ofrecimiento de feedback a iguales y, asociado a ello, consecuencias sobre la autorregulación.
CV3	Feedback extemporáneo	Conglomerado formado por un único ítem que viene a apuntar a que el feedback se ofreció tarde y resultó, por tanto, inútil.

El estudio comparativo de los valores adoptados por cada uno de estos 3 conglomerados, por asignaturas se resume en la tabla 7.

TABLA 7. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y N DE LOS CONGLOMERADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS 11 ÍTEMS DESCRIPTIVOS DEL FEEDBACK, POR ASIGNATURA. EN NEGRITA LOS VALORES SIGNIFICATIVAMENTE MAYORES QUE EL RESTO Y EN CURSIVA CON SUBRAYADO LOS VALORES SIGNIFICATIVAMENTE MENORES QUE EL RESTO (CONTRASTE BASADO EN H DE KRUSKAL-WALLIS)

ASIGNATURA		CONGLOMERADOS		
		CV1	CV2	CV3
OIE	Media	<u>3,47</u>	<u>3,12</u>	2,852
	N	28	28	27
	Desv. típ.	,70	,84	1,06
AIS	Media	4,09	<u>3,33</u>	<u>2,02</u>
	N	43	44	44
	Desv. típ.	,65	,96	1,21
PEM	Media	4,20	4,15	2,40
	N	25	24	25
	Desv. típ.	,63	,64	1,38
VFI	Media	3,65	4,17	2,21
	N	19	19	19
	Desv. típ.	,86	,70	1,31
EAEF	Media	3,85	3,76	2,43
	N	36	36	37
	Desv. típ.	,54	,61	1,04
PFO	Media	4,07	4,08	2,63
	N	34	38	36
	Desv. típ.	,69	,83	1,33
SFE	Media	<u>3,56</u>	<u>3,30</u>	2,55
	N	124	123	125
	Desv. típ.	,75	,87	1,13

Se ha constatado que el conglomerado CV1 se ha valorado por encima del valor medio (3) en todas las asignaturas. Ello es indicativo de que el alumnado considera que en todas las asignaturas se ha recibido un feedback configurado con la suficiente calidad y características como para inducir procesos de reflexión y autorregulación del aprendizaje.

Con respecto a la valoración de la posibilidad de ofrecimiento de feedback a iguales y, asociado a ello, consecuencias sobre la autorregulación, se constata dos grupos de asignaturas claramente diferenciadas: por un lado están PEM, VFI y PFO, con valores por encima de 4 y, por otro lado, OIE, AIS y SFE, con valores medios mucho más cercanos a 3. EAEF quedaría en medio de estos dos bloques con valores cercanos a 4, pero sin alcanzarlos.

La valoración de extemporaneidad del feedback (CV3), que es un factor de calidad claramente identificado y, por tanto, trascendental a la hora de planificar y ofrecer el feedback, se observa que la valoración que se hace es que en todas las asignaturas está por debajo de 2,5, excepto en OIE (2,85) y PFO (2,63). Es decir, en todas las asignaturas se dio una adecuación temporal en la provisión de feedback. OIE es la que, significativamente, queda peor valorada en este aspecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos 1 y 2 planteados para este ciclo de innovación expresaban las siguientes intencionalidades:

1. Explorar nuevas alternativas en la aportación de feedback formativo al alumnado que le permita usar la retroalimentación aportada en la mejora de la tarea valorada y en las tareas subsiguientes (*feedforward*).
2. Diseñar y aplicar protocolos para implicar al estudiante en la búsqueda, comprensión y utilización de feedback formativo y en la implementación de estrategias de mejora de los resultados de su aprendizaje vinculados con las competencias de la asignatura.

En relación a estos dos objetivos, se constata que no todas las asignaturas, en sus diseños, han realizado un esfuerzo para contemplar una orientación futura (*feedforward*) del feedback. Sólo OIE, VFI y PFO parecen haber hecho previsiones explícitas en relación a esta cuestión. Todas las asignaturas han buscado implicar, de diferente manera y en diferente grado, al alumnado en la provisión del feedback. No obstante, la valoración que el alumnado hace, en general, de los efectos sobre la autorregulación (implícitamente relacionado con el *feedforward*) oscila entre los valores de 3 y 4 (ver tabla 7). Ello sugiere que, pese a no haberse hecho explícito en los diseños, el alumnado ha percibido una orientación hacia el aprendizaje futuro y sus efectos.

En relación al objetivo número 3, «valorar la utilidad que le atribuyen los estudiantes al feedback recibido en la mejora del aprendizaje», se constata una notable diferencia entre lo que las asignaturas declaran pretender hacer en sus diseños didácticos, en relación a la provisión de feedback, y lo que el alumnado finalmente percibe. Sin embargo, esas

diferencias no parecen ser independientes del número de elementos de feedback identificables en el diseño. Así, por ejemplo, PFO, PEM y AIS difieren, en términos de diseño, de manera significativa, de las restantes asignaturas en términos del número de elementos de feedback que, explícitamente, pueden ser identificados en sus diseños didácticos. Y parece que esta «densidad» en el diseño del feedback es identificada y reconocida por el alumnado, en términos de la percepción que tienen de los diferentes elementos o conglomerados descriptivos del mismo. Así, PEM y PFO destacan positivamente en 7 de los 8 conglomerados y AIS en 5 de los 8. De las restantes asignaturas VFI y EAEF no destacan (ni significativamente por encima ni por debajo de los valores medios) en la mayor parte de las dimensiones. OIE y SFE obtienen valoraciones significativamente por debajo de la media de las restantes asignaturas en la mayoría de los conglomerados de feedback obtenidos.

Sin embargo, las diferencias en diseño no pueden explicar, por sí solas, las diferencias encontradas. Así, VFI no difiere en planificación, de manera significativa, de OIE o de SFE y, sin embargo, sus descripciones tienen a ser bastante mejores. Es muy posible que ello pueda explicarse por factores como el número de alumnado matriculado en la asignatura, las características de los contenidos de enseñanza (más manipulativos y prácticos en el caso de VFI), variables asociadas a la figura del docente o el número de docentes en que se reparte la asignatura. Ninguno de estos factores ha sido controlado en este estudio.

En términos de características de feedback identificadas, haciendo un análisis «transversal» a las diferentes asignaturas, se ha verificado que la percepción de calidad técnica del feedback es, en general, buena, en todas las asignaturas (muy buena en el caso de AIS y PEM). También que en todas las asignaturas se ha cuidado el ofrecer una buena información inicial (*feedup*) acerca de la orientación de la tarea (a excepción de OIE, donde el alumnado no percibe que ese esfuerzo haya sido suficiente). La inducción a la autoevaluación ha sido también algo uniformemente logrado en todas las asignaturas (especialmente, en los casos de AIS, PEM y PFO).

En este análisis transversal, y centrándonos de manera específica en la cuestión del «feedback interno», relacionado con la autorregulación, ninguna asignatura (excepto PEM y PFO, que parecen lograr valores ligeramente mejores) parece haberlo considerado de manera suficiente.

En lo que respecta a la posibilidad de feedback individualizado, basado en el diálogo y la interacción personal, todas las asignaturas arrojan niveles homogéneamente mediocres (excepto OIE y SFE que vuelven a destacar negativamente).

Las dimensiones CD4 (feedback no basado en el diálogo o la relación directa con el docente o compañeros, sino por medio de información escrita), CD6 (implicación de compañeros y compañeras en la provisión de feedback) y CD7 (feedback por medio de rúbricas) dividen las asignaturas en grupos bastante polarizados, impidiendo que se

pueda establecer una pauta común. Ello nos lleva a concluir que estos factores son los menos generalizables y, por tanto, los más dependientes de las características específicas de cada asignatura y del planteamiento didáctico que se haya hecho en ella.

El análisis transversal de las valoraciones del feedback en las diferentes asignaturas nos muestra que PEM es la asignatura que alcanza las mejores valoraciones, tanto en calidad del feedback recibido como posibilidad de ofrecer feedback a los compañeros y que ello afecte a la autorregulación de los aprendizajes. Esta valoración positiva se produce también en PFO, pero con una peor valoración de la adecuación temporal del feedback recibido. AIS es bien valorada en este aspecto y en la calidad del feedback recibido, pero no la valoración que recibe la posibilidad de ofrecer feedback entre iguales y que ello afecte a la autorregulación. En este último aspecto es muy bien valorada VFI, pero no tanto en lo que hace referencia a la calidad técnica del feedback recibido (el que ofrece el/la docente). SFE es mal valorada en adecuación temporal del feedback (bastante alumnado considera que llegó tarde para ser útil) y en las posibilidades para ofrecer feedback y que ello repercutiera en la autorregulación del aprendizaje. OIE es valorada peor que el resto de las asignaturas en todas las dimensiones del feedback contempladas en este estudio.

En su conjunto, se concluye que hay cierta coherencia entre el diseño previsto por el profesorado (intensidad de feedback planificado), las percepciones descriptivas del feedback que ofrece el alumnado y las valoraciones que genera. Así, las asignaturas que parecen haber ideado un sistema de feedback más «sofisticado», entendiendo por tal una mayor diversidad de medios, agentes, momentos, recursos y finalidades del feedback, han obtenido unas valoraciones acordes en la percepción que tiene el alumnado de las mismas (PEM, PFO, AIS). Asignaturas con planteamientos menos «sofisticados», obtienen peores valoraciones (OIE, SFE, VFI). No obstante, del estudio se intuye la existencia de variables latentes, que están mediando en la percepción y valoración del alumnado y que justificarían ulteriores estudios e investigaciones.

Parece evidenciarse una relación entre el número de alumnado de una asignatura y la valoración que de ella se hace. Las asignaturas que mejores valoraciones reciben (PEM, PFO y, también, aunque en menor medida, VFI) mantienen cifras de matrícula de entre 65 y 70 alumnos y alumnas. Las asignaturas peor valoradas poseen cifras de matrícula mucho más numerosas (ver tabla 1). Ello lleva a pensar que esta pueda ser una variable clave para poder entender y explicar la diferente valoración que hace el alumnado.

Estos resultados y las hipótesis y posibilidades de interpretación que alumbran, sugieren la necesidad de una profundización de este estudio, con un diseño más específico, orientado a clarificar y verificar algunas de las cuestiones que se apuntan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. & LÓPEZ, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). France: OECD Publishing.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. & ZEIDNER, M. (eds.) (2005). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (D. Boud & N. Falchikov, eds.). New York-Oxon: Routledge.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (Eds.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. & SOLER, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- BUTLER, D. L. & WINNE, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>.
- CABRERA, N., MAYORDOMO, R. M. y ESPASA, A. (2016). Implicando al estudiante en la comprensión y la utilización de feedback: estrategias e instrumentos. En N. Cabrera y R. M. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la Universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 41-60). Barcelona: LMI (colección Transmedia XXI).
- CANO, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera & 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. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. M. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la Universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-30). Barcelona: LMI (colección Transmedia XXI).
- CARLESS, D., SALTER, D., YANG, M. & LAM, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- EVANS, C. (2012). *Assessment Feedback: We can do better*. 8(1), 1–9. Recuperado de <http://reflectingeducation.net>.
- GARCÍA, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GIBBS, G., SIMPSON, C., JAMES, D. & FLEMING, S. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 2004–05(1), 133.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

- HEFCE. (2010). Effective Assessment in a Digital Age. *Assessment*. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/assessment/digiassess.aspx>.
- KIFT, S., NELSON, K. & CLARKE, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v1i1.13>.
- LADYSHEWSKY, R. K. (2015). El papel de los compañeros en los procesos de feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 203-218). Madrid: Narcea.
- NICOL, D. & MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- NICOL, D., THOMSON, A. & BRESLIN, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>.
- PINTRICH, P. R. & ZUSHO, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In J. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher Education: handbook of theory and research* (Vol. XVII). New York: Agathon Press.
- PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Philadelphia: Open University Press.
- SADLER, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- TO, J. & CARLESS, D. (2015). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1014317>.
- VOHS, K. D. & BAUMEISTER, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (2nd Editio). New York: The Guilford Press.
- WHITELOCK, D., GILBERT, L. & GALE, V. (2011). Technology Enhanced Assessment and Feedback : How is evidence-based literature informing practice ? 2011 *International Computer Assisted Assessment (CAA) Conference, Research into e-Assessment*, (July), 1–12.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner : An overview becoming learner : Self-regulated overview. *Theory Into Practice*, 41(April), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>.
- (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, California: Elsevier Academic Press.



EXPLORANDO COLABORATIVAMENTE
ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD

EL APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE PROFESORES
DURANTE EL PERÍODO 2009-2018

GRUPO CONSOLIDADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 27 EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA



Universidad
de La Laguna

(COORDS.) FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, VICENTE NAVARRO ADELANTADO Y ROBERTO SOUTO SUÁTEZ