

La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso.

Formative Assessment in Higher Education. Overall results of 41 case studies

A avaliação formativa no ensino universitário. Resultados globais de 41 estudos de caso.

Cristina Vallés Rapp

Universidad de Valladolid

Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia

Encarnación Ruiz Lara

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen

En este artículo presentamos los resultados más relevantes del primer año de funcionamiento de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria. La metodología básica utilizada fue la investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa en docencia universitaria, en asignaturas impartidas por el profesorado que forma parte de la Red, con un total de 41 casos. Los resultados mostraron las ventajas que supuso este sistema de evaluación, tanto para el alumnado como para el profesorado implicado, entre las que destacamos la mayor implicación y motivación de los estudiantes, así como un mayor desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos. También fueron detectadas algunas dificultades, como el exceso de trabajo que supuso por parte del profesorado o la falta de costumbre de los alumnos en procesos de evaluación formativa. El proyecto que desarrollamos tiene un efecto directo sobre la práctica docente universitaria y nos permite considerar la evaluación formativa como un elemento esencial para renovar nuestra práctica docente y una buena alternativa para enfrentarnos ante los cambios que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior.

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

Abstract

In this paper we show the most relevant results of the first year of implementation of the Educational Evaluation National Network and University Teaching. The basic methodology used was action-research on formative assessment practices in higher education, in subjects taught by teachers members of the net, with a total of 41 cases. The results present the advantages that this assessment system meant both for students and for teachers involved, including the greater involvement and motivation of students, as well as further development of students' autonomy. Some difficulties were also detected, such as excess work for the teachers or the lack of habit of students in formative assessment processes. The project

we have developed has a direct effect on the university teaching practice and lead us to consider the formative evaluation as an essential element to renew our teaching practice and as a good alternative for dealing with the changes arising from the European Higher Education Area.

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

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados mais relevantes do primeiro ano de funcionamento da rede nacional de avaliação formativa e ensino universitário.

A metodologia seguida, em 41 casos, foi a investigação-acção sobre as práticas concretas de avaliação formativa no ensino universitário nas disciplinas leccionadas por professores que formam parte da rede.

Os resultados mostraram as vantagens deste sistema de avaliação, tanto para os alunos como para os professores envolvidos. Destacamos, entre outras, uma maior implicação e motivação dos alunos, assim como um maior desenvolvimento da sua autonomia. Também foram identificadas algumas dificuldades, como o aumento da carga de trabalho que esta opção pedagógica supôs para os professores envolvidos ou a falta de hábito dos alunos relativamente a processos de avaliação formativa. O projecto desenvolvido apresenta um efeito directo sobre a prática docente universitária e permite-nos considerar a avaliação formativa como um elemento essencial para renovar a prática dos docentes universitários e uma boa alternativa para enfrentar os desafios colocados pelo Espaço Europeu de Educação Superior.

Palavras-chave: Avaliação formativa e Compartida, Ensino Universitário, Investigação-Acção, Metodologias Activas, Espaço Europeu de Educação Superior.

Introducción

Actualmente nos enfrentamos ante una verdadera reestructuración del sistema universitario. Se puede afirmar que se trata del mayor reto colectivo con el que se ha enfrentado la Universidad en Europa a lo largo de su historia. En estos últimos cinco años se están celebrando un buen número de reuniones, foros, congresos y seminarios con objetivos claros, encaminados a debatir y tomar decisiones sobre la nueva Universidad Europea que tendremos a partir del año 2009.

Durante el curso 2005-2006, un grupo de profesores universitarios formamos la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria. El principal objetivo de esta Red es desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria y la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario. La Red está muy relacionada con las implicaciones didácticas que tiene el proceso de Convergencia hacia el denominado "*Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*" (ECTS).

En este artículo analizamos los principales resultados de la experiencia de innovación docente que este grupo de profesores universitarios realizamos en los primeros ciclos de investigación-acción. La finalidad de este trabajo es analizar los resultados globales obtenidos en el desarrollo de 41 casos de experiencias de evaluación formativa y alternativa en la docencia universitaria.

Evaluación y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea un nuevo escenario docente universitario, donde el alumno pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, y el crédito europeo (ECTS) se convierte en una unidad de valoración del volumen total de trabajo del alumno (Ministros Europeos de Educación, 1999; MECD, 2003). En cuanto a la metodología, los documentos oficiales (Corcuera y Pagani, 2002; González y Wagenaar, 2003) reflejan la necesidad de una docencia centrada en el aprendizaje de los alumnos, lo que implica cambios y adaptaciones importantes y, en definitiva, nuevos roles a asumir por parte de los docentes y de los alumnos. Todo ello supone una nueva forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

En buena lógica, tanto por coherencia curricular como por comprensión de los diferentes tipos de aprendizaje que se buscan, los procesos de evaluación van a sufrir también fuertes cambios; no sólo porque cambia el objeto de evaluación (de una serie de conocimientos, más o menos académicos, a una serie de competencias y conocimientos básicos y aplicados más complejos), sino también porque cambia profundamente el papel que puede y debe jugar la evaluación en la mejora de dichos procesos de aprendizaje. Es evidente que todo ello implica un esfuerzo muy importante que afecta al conjunto de la organización universitaria y que no podrá llevarse a cabo sin promover cambios culturales y organizativos realmente significativos (Martínez, 2007).

Es lógico pensar que los cambios en las prácticas evaluativas van a estar unidos a cuestiones de poder y autoridad. La evaluación tradicional normalmente trata de un grupo de personas (profesores) que hace juicios sobre la actuación o trabajo de otro grupo (estudiantes). Es un ejercicio de poder. Quizás uno de los cambios más importantes cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadoso con la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autoplenuitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, o desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando concluyan sus días de formación (Brew, 2003).

Actualmente este abuso de autoridad exclusivo por parte del profesor está afortunadamente cuestionado y en entredicho. Desde diferentes campos están surgiendo una gran cantidad de alternativas en los modos en que el poder y la autoridad sean compartidos con el alumno y éste pueda sentirse comprometido en su propio proceso de evaluación. Esta necesidad se ve reflejada en el énfasis por conseguir un aprendizaje duradero que sirva a lo largo de toda la vida, en el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitan para el estudio independiente, para discriminar la buena información de la mala y para ejercer como un profesional. Cuando los profesores comparten con sus alumnos el proceso de evaluación, delegando control, compartiendo poder y fomentando que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos, se realza el juicio profesional de ambos (Brew, 2003).

Origen y organización de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria.

Actualmente la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria está formada por 60 profesores, que desempeñan su labor docente en áreas, titulaciones, centros universitarios y universidades diferentes. La Red se organizó a través de subgrupos, formados por el profesorado de una misma Universidad y coordinados entre sí (López Pastor, Martínez y Julián, 2007). Para implementar todo este proceso, los diferentes subgrupos locales y regionales funcionaron a modo de seminario a lo largo del curso 2005-2006, analizando los procesos de evaluación llevados a cabo de los diferentes diseños de intervención programados. Se tomaron las decisiones oportunas para la mejora de los mismos, de una forma reflexiva y compartida, en función de los datos obtenidos.

Las características fundamentales de nuestra propuesta de intervención se resumen en dos términos: Evaluación Formativa y Compartida. Por Evaluación Formativa entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras éstos tienen lugar. Esto implica mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y en general optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo. Por Evaluación Compartida entendemos un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto (López Pastor, 2008; López Pastor, 2009).

Entendemos que lo realmente importante sería avanzar hacia procesos de “aprendizaje dialógico”, como forma de aprendizaje humano más avanzado y complejo, y más coherente y lógico con los objetivos que se pretenden. Este planteamiento supera el enfoque de la psicología del aprendizaje actualmente más extendido y conocido denominado “constructivismo”, en el cual está basada también la actual reforma de los estudios universitarios. Uno de los grandes retos a que nos enfrentamos es precisamente cómo pasar de modelos de aprendizaje bancario (Freire, 1990, 1997) a modelos de aprendizaje dialógico. Desgraciadamente, es un tema que casi ni se toca cuando se habla de la Convergencia Universitaria Europea. Ante esta circunstancia se puede afirmar que uno de los temas más importantes, ante los cambios promovidos por el EEES, es que la evaluación adquiere una nueva dimensión al situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje o evaluación orientada al aprendizaje (López Pastor, en prensa; Ureña, Ruiz, Chivite y Romero, 2008). Esta circunstancia nos lleva a entender que la evaluación constituye un aspecto clave en los procesos de investigación e innovación educativa. En trabajos que preceden a este estudio (López Pastor, Martínez y Julián, 2007; Pérez, Taberner, López, Ureña, Ruiz y Capllonch, 2008; Zaragoza, Luís-Pascual y Manrique, 2009) se pueden encontrar referencias de numerosas investigaciones que avalan la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a las prácticas tradicionales de evaluación en la enseñanza universitaria, que se limitan a realizar una valoración final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador. Asimismo se encuentran numerosas referencias en torno a procesos de autoevaluación, autocalificación, evaluación compartida y calificación dialogada en la enseñanza universitaria.

De forma general, en la Red consideramos que algunos de los cambios que deberían tener lugar en los procesos de evaluación son:

- Avanzar hacia una evaluación continua y formativa, superando el actual modelo predominante, que es de carácter final y sumativo.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje (tanto individual como colectivo), y no sólo del aparente producto final de cada uno de los alumnos por separado.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias a desarrollar.
- Utilizar la evaluación para mejorar, para aprender más y mejor, y no sólo como control final del aprendizaje del alumnado de cara a su calificación.

Objetivo y método de estudio

Objetivo

En este artículo analizamos los resultados globales de las diferentes experiencias de evaluación formativa y compartida en la Universidad desarrolladas por los profesores pertenecientes a la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria durante el primer ciclo de su funcionamiento, en el curso 2005-2006. El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar y comprobar las posibilidades, ventajas e inconvenientes de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria.

Población

La población objeto de estudio comprende los 2.594 alumnos implicados en las asignaturas en que se llevaron a cabo las experiencias de innovación docente que dieron lugar a los 41 estudios de caso analizados. Lógicamente el número de alumnos varió en función de la asignatura, el curso y el centro, como puede observarse en la Tabla 1.

Nº CASO	TITULACIÓN	UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	Nº ALUMNOS
1	Magisterio EF	UAL	Didáctica de la EF II	120
2	Magisterio EF	UAL	Didáctica de la EF III	100
3	Magisterio EF	UCM	Iniciación deportiva	120
4	CCAFyD	UEM	Enseñanza de la Activ. física y el deporte	85
5	CCAFyD	UCAM	EFB	150
6	Magisterio EF	USAL	EF y su didáctica	65
7	Magisterio EP	USAL	EF y su didáctica	9
8	Magisterio EM	UVA	Historia del Arte y de la Cultura	14
9	Magisterio EP	UVA	El entorno artístico en la EP	10
10	Turismo	UVA	2º idioma II Francés	136
11	Turismo	UVA	2º idioma III Francés	126
12	Magisterio EF y EP	UVA	EF y su didáctica	85

13	CCAF y Deporte	UZ	Enseñanza de la Activ física y el deporte	73
14	Magisterio EF	UZ	Didáctica de la EF III	60
15	CCAF y Deporte	ULE	Didáctica de la Actividad Física y del Deporte	155
16	Magisterio EF	UAL	Movimiento Humano	114
17	Turismo	UVA	Segundo Idioma III (Alemán)	19
18	Turismo	UVA	Segundo Idioma II (Alemán)	27
19	Magisterio EM y EP	UVA	Tecnologías aplic. Educación	23
20	Magisterio EF	UVA	Juegos motores y actv recreat 3-6 años	65
21	Magisterio EF	UVA	Juegos motores y actv recreat 3-6 años	39
22	Magisterio EM	UVA	Formación Instrumental II	7
23	Magisterio EF	UVA	Fundamentos desarrollo motor	78
24	Magisterio EF	UVA	Fútbol Sala	66
25	Magisterio EP	UVA	Bases Biológicas del Cuerpo Humano	24
26	Magisterio EM	UVA	Didáctica de las CC. Sociales y Experimentales	10
27	Magisterio EP	UVA	CC. Experimentales y su didáctica	15
28	Magisterio EI	UVA	Contenidos EF en EI	67
29	Magisterio EF	UVA	Didáctica de la EF II	48
30	CCAF y Deporte	UGR	Análisis de la enseñanza EF y Deporte.	42
31	Magisterio EF	ULL	Iniciación Deportiva Escolar	24
32	CCAF y Deporte	ULE	EF en la ESO	43
33	CCAF y Deporte	ULE	Análisis del proceso de enseñanza en la AF	36
34	Magisterio LEX	ULE	EF y su didáctica	34
35	Magisterio EF	UCM	Aprendizaje y desarrollo motor	36
36	CCAF y Deporte	UCAM	Enseñanza de la actividad física y del deporte	107
37	Magisterio EF	UVA	Danzas	60
38	Magisterio EI	UVA	Música en EI	50
39	Magisterio EF	UZ	Acondicionamiento físico escolar	61
40	Magisterio EF	UAL	Didáctica de la Expresión Corporal	131
41	CCAF y Deporte	UZ	Actividades corporales de expresión	60
TOTAL			41	2594

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

Nota: **UAL**: Universidad de Almería, **UCM**: Universidad Complutense de Madrid, **UCAM**: Universidad Católica San Antonio de Murcia, **UEM**: Universidad Europea de Madrid, **UGR**: Universidad de Granada, **ULE**: Universidad de León, **UZ**: Universidad de Zaragoza, **ULL**: Universidad de La Laguna, **USAL**: Universidad de Salamanca, **UVA**: Universidad de Valladolid,

Instrumentos y método de estudio.

La metodología básica de trabajo está basada en sucesivos ciclos de investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa y compartida en, al menos, una de las asignaturas del profesorado participante. La primera fase de funcionamiento de la Red se llevó a cabo durante el curso 2005-2006, en el que se desarrollaron dos ciclos de investigación acción, uno en cada cuatrimestre. En dichos ciclos de investigación se analizaron los procesos y resultados de los diferentes diseños de intervención programados y, en función de los datos obtenidos, se tomaron las decisiones oportunas para la mejora de los mismos. Se podría añadir que en este primer ciclo hubo micro-ciclos, llevados a cabo de forma autónoma por cada uno de los subgrupos de investigadores, que se reunieron con cierta asiduidad para analizar y revisar los procesos de evaluación puestos en marcha. Este planteamiento es precisamente lo que alimenta la continua revisión del proceso de investigación-acción, ya que la sucesión de ciclos de I-A fue generando una espiral de mejora de la práctica docente (en este caso, de los sistemas de evaluación que se utilizaron), así como información colectiva y genérica sobre las características, posibilidades y dificultades que generaron estas modalidades de evaluación en la enseñanza universitaria.

En la figura 1 se ilustra la secuencia de trabajo de cada uno de los ciclos de investigación- acción.

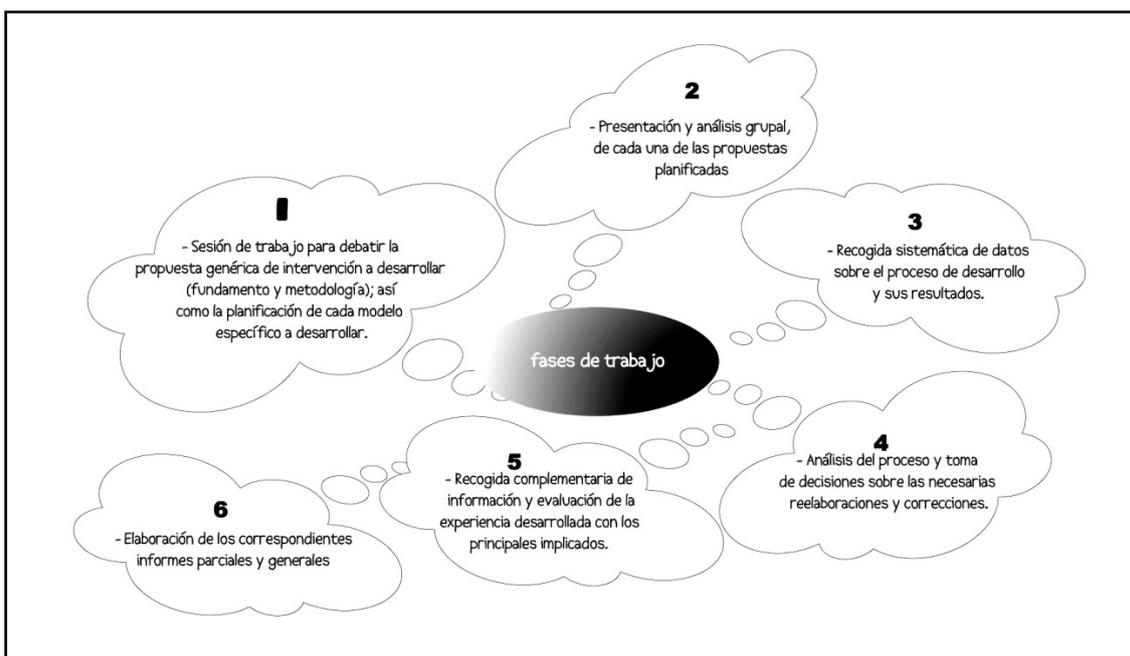


Figura 1. Fases de trabajo en los ciclos de investigación-acción. (Tomado de López Luengo, Vallés, López Pastor, Palacios, Carabias, Manrique, Torrego y Gutiérrez, 2007)

Para implementar todo este proceso, en los diferentes subgrupos locales y regionales que funcionaron a modo de seminario a lo largo del curso 2005-2006, se analizaron los procesos de evaluación llevados a cabo de los diferentes diseños de intervención programados. De una forma reflexiva y compartida se tomaron las decisiones oportunas para la mejora de los mismos, en función de los datos obtenidos.

La metodología básica de trabajo está fundamentada en una dinámica colaborativa basada en la realización de ciclos sucesivos de investigación-acción en las diversas asignaturas y titulaciones. En concreto, los instrumentos de obtención de datos fueron los informes finales de profesores sobre los ciclos de investigación-acción desarrollados sobre las innovaciones en evaluación formativa. Estos informes se elaboran a partir de los datos recogidos con diferentes instrumentos: cuaderno del profesor, cuestionarios finales de evaluación, entrevistas y documentos del alumnado (fichas de sesiones, informes, recensiones, trabajos, etc.).

Categorías.

En este estudio se establecieron las siguientes categorías para el análisis de los informes finales de los casos (Tabla 2).

CATEGORÍA 1: CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA
Titulación Asignatura Créditos Anual o cuatrimestral Número de alumnos Curso
CATEGORÍA 2: VENTAJAS
(A) Mayor implicación, participación, motivación del alumnado. (P) Mayor implicación, motivación del profesor. (A) Valoración positiva por parte de los alumnos. (P) Mejor conocimiento por parte del profesor del alumno (Más relación P-A, más comunicación, mejor conocimiento de su proceso de aprendizaje). (A) Facilita adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, responsabilidad. (A) Fomenta procesos metacognitivos. (A) Aprendizaje del propio sistema de evaluación, alternativo al tradicional. (P) Permite renovar la práctica docente, contextualizar la evaluación. (A) Mejor rendimiento académico.
CATEGORÍA 3: INCONVENIENTES
(A) Resistencia de los alumnos. (A) Carga excesiva de trabajo por parte de los alumnos. (P) Carga excesiva de trabajo por parte del profesor. (P) Mala planificación. (P) Dificultades en la organización si el grupo es numeroso. (A) Falta de costumbre entre el alumnado. (P) Falta de costumbre entre el profesorado. (A) Inseguridad del alumnado. (P) Inseguridad del profesorado. (P) Dificultad en el paso de evaluación a calificación.

Tabla 2. Categorías para el análisis de los informes. (A) – Alumno, (P) – Profesor.

Procedimiento

Tras el análisis de la información de los 41 informes emitidos por el profesorado participante, se procedió a la categorización de cada uno de los instrumentos utilizados, ordenación de los datos obtenidos y su posterior proceso de análisis e interpretación. La amplia variabilidad de casos, materias, cursos y áreas implicadas permitió realizar un análisis sobre la influencia en la respuesta del alumnado y del profesorado, diferenciando las ventajas e inconvenientes para cada colectivo, que permite un mayor grado de transferibilidad a otros contextos de este tipo de innovaciones evaluativas.

El conjunto de datos obtenidos en el análisis de los informes fueron introducidos y convertidos en un fichero digital de datos para su posterior procesamiento con el programa SPSS V.13.0.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, utilizando tanto los datos cuantitativos como las citas literales obtenidas de los informes de los casos, que a su vez contienen citas literales de los cuestionarios del alumnado.

Resultados y discusión.

La evaluación condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los docentes, de ahí que los resultados de este estudio van a ser analizados desde ambos puntos de vista.

La respuesta del alumnado.

Sobre las ventajas detectadas.

Como se comprueba en la Tabla 3 y en la figura 2, en el 68.3% de los casos analizados el alumnado valora positivamente los procesos de evaluación continua desarrollados. El alumnado destaca que el hecho de desarrollar un sistema de trabajo y evaluación más continuo, hace que el esfuerzo cotidiano se vea recompensado en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicionales.

“Los estudiantes valoran todo el proceso de evaluación como adecuado, valioso para aprender y beneficioso al existir una gran variedad de aspectos a evaluar por el profesor y el continuo feedback que se establece entre ambos.

(Informe caso, nº 38; p. 6)

Esto coincide con las evidencias recopiladas por Dochy, Segers y Dierick (2002), que demuestran que los estudiantes encuentran, con frecuencia, las nuevas formas de evaluación, interesantes y motivadoras.

Categorías	Frecuencia y porcentaje	Total
Motivación	33 80,5%	41 100,0%
Valoración positiva	28 68,3%	41 100,0%
Aprendizaje autónomo	25 61,0%	41 100,0%
Procesos metacognitivos	16 39,0%	41 100,0%
Aprendizaje del propio sistema de evaluación	22 53,7%	41 100,0%
Rendimiento académico	18 43,9%	41 100,0%

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de las variables relacionadas con las ventajas para el alumno.

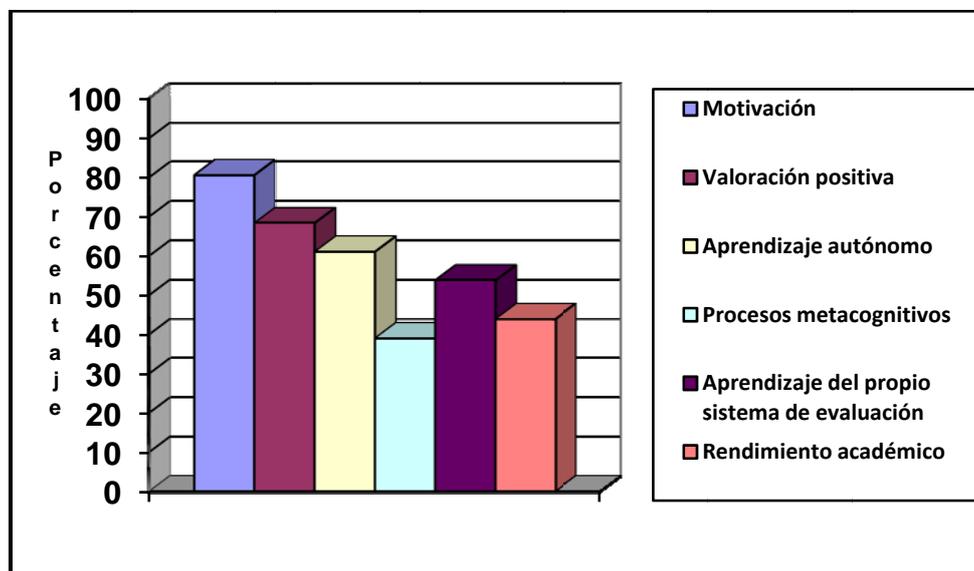


Figura 2. Porcentaje de las variables relacionadas con las ventajas para el alumno.

En cuanto a la motivación de los alumnos, podemos afirmar que en la gran mayoría de las asignaturas desarrolladas el grado de motivación es alto, más del 80% de los informes destacan este hecho (Tabla 3 y Fig. 2). Como consecuencia de la motivación que genera este tipo de aprendizaje, el alumnado se implica más en el desarrollo de las asignaturas, así como en las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo, tal y como señalan algunos alumnos en sus cuestionarios al finalizar el curso:

“Nunca había tenido tanta necesidad de ir a clase, yo misma me sorprendía de ver cómo quería asistir sin que nadie me obligara, sin tener miedo a las faltas y a que con ello me jugase la nota final”.

(Informe caso, nº 40; p. 9)

Estos resultados coinciden con las ventajas encontradas en López Pastor (2008), que demuestra que los alumnos objeto de estudio optan por una mayor implicación y motivación en las actividades de aprendizaje realizadas con una vía continua y formativa y/o mixta que en sistemas tradicionales.

De igual forma, los resultados obtenidos nos permiten resaltar algunos otros aspectos positivos que muestran la vinculación de la evaluación formativa y el proceso de aprendizaje. En este sentido, el 61,0% (Tabla 3 y figura 2) de los casos analizados resaltan que los procesos de evaluación formativa permiten mayor autonomía y responsabilidad del alumnado, ya que encontramos comentarios como:

“Aprendizaje autónomo a la vez que cooperativo de los alumnos, es decir se busca la reflexión, la búsqueda de información y la resolución de problemas de forma independiente a la par que un aprendizaje cooperativo (...); con ello reconocemos, de partida, la capacidad del alumnado para responsabilizarse de su propia formación, intentamos potenciar la reflexión y el análisis crítico y desarrollar su capacidad para autorregular sus propios aprendizajes, (...)”

(Informe caso, nº 31; p. 8)

Comprobamos así el indudable valor formativo de los sistemas de evaluación desarrollados y su conexión con procesos de perfeccionamiento profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Por un lado, este tipo de procesos de aprendizaje y de evaluación permiten un crecimiento considerable de la autonomía del alumnado, importante en todos los niveles educativos, pero esencial en la Universidad; lo cual suele resultarles muy útil de cara a su formación permanente. Al final del proceso, los estudiantes han adquirido y aplicado conocimientos, pero sobre todo, han desarrollado una serie de habilidades para manejar, elaborar y exponer información, así como para tomar decisiones y resolver problemas en situaciones reales de manera autónoma.

Estos datos coinciden con los presentados por Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009), que destacan entre las principales ventajas que supone para el alumnado la implantación de sistemas de evaluación formativa la mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes por parte de los alumnos, la mayor autonomía, compromiso y responsabilidad así como un mayor protagonismo del alumno y mayor adaptación a las necesidades e intereses del alumnado.

Por otro lado, el 53,7% de los casos (Tabla 3 y figura 2) resaltan que los alumnos aprenden cómo diseñar y desarrollar procesos de evaluación formativa, por sus propias vivencias:

“Se vivencian muchos de los aspectos sobre los que se lee, discute, etc. en torno a una participación activa del alumno y una evaluación democrática y formativa.”

(Informe caso, nº 36; p. 4)

Este aspecto es especialmente significativo en las titulaciones propias de la formación del profesorado en las que el alumno con este tipo de sistemas aprende, por propia experiencia, cómo pueden llevar a cabo modelos de evaluación formativos

alternativos a las formas de evaluación tradicionales, de esta manera el alumnado podrá conocer y dominar muchos más recursos a la hora de aplicar este tipo de enfoques y planteamientos en su posterior práctica docente. Consideramos fundamental que la metodología utilizada sea coherente con los modelos teóricos que propugnan; en caso contrario, los futuros profesores aprenderán más de lo que hacen que de lo que les decimos que hay que hacer.

Además, el 43,9% de los profesores (Tabla 3 y figura 2) reconocen que los alumnos que participan en procesos de evaluación formativa y compartida consiguen mejores resultados académicos, tal y como se refleja en el siguiente testimonio:

“Se puede considerar que nadie ha suspendido en la asignatura y que sólo un alumno que no superó el mínimo de las actividades del contrato, por diversas causas, realizó el cuestionario sin material (tipo examen clásico) y el alumno aprobó igualmente la asignatura. Esta situación sólo se ha dado en este curso académico.”

(Informe caso, nº 30; p. 16)

Estos resultados positivos coinciden con los hallados en diversas investigaciones (Biggs, 1999; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; López Pastor, 2008) en las que se constata que este sistema de evaluación incrementa notablemente la implicación del alumno en los procesos de aprendizaje y logra un elevado rendimiento académico. Coincidimos con otros autores en la evidente mejora que produce la evaluación formativa en el aprendizaje del alumno (Somervell, 1993; Knight 1995, 2005; Bretones, 2008).

Sobre los inconvenientes y dificultades encontrados.

En el estudio realizado también hemos detectado dificultades en relación con la respuesta de los alumnos (Tabla 4 y Figura 3). La falta de costumbre del alumno en procesos de evaluación formativa ha sido una dificultad señalada por el 29,3% de los casos y se hace explícito en algunos comentarios del tipo:

“El alumnado no está acostumbrado a estos procesos y se lo toma como algo ficticio; necesitan que “otros le digan lo que tienen que hacer, cómo y cuándo”.

(Informe caso, nº 40; p. 10)

“Es difícil acostumbrar a los alumnos a un sistema de trabajo como éste cuando no lo han hecho con anterioridad.”

(Informe caso, nº 24; p. 12)

Categorías	Frecuencia y porcentaje	Total
Resistencia	8 19,5%	41 100,0%
Carga de trabajo	26 63,4%	41 100,0%
Falta de costumbre	12 29,3%	41 100,0%
Inseguridad	8 19,5%	41 100,0%

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de las variables relacionadas con los inconvenientes para el alumno.

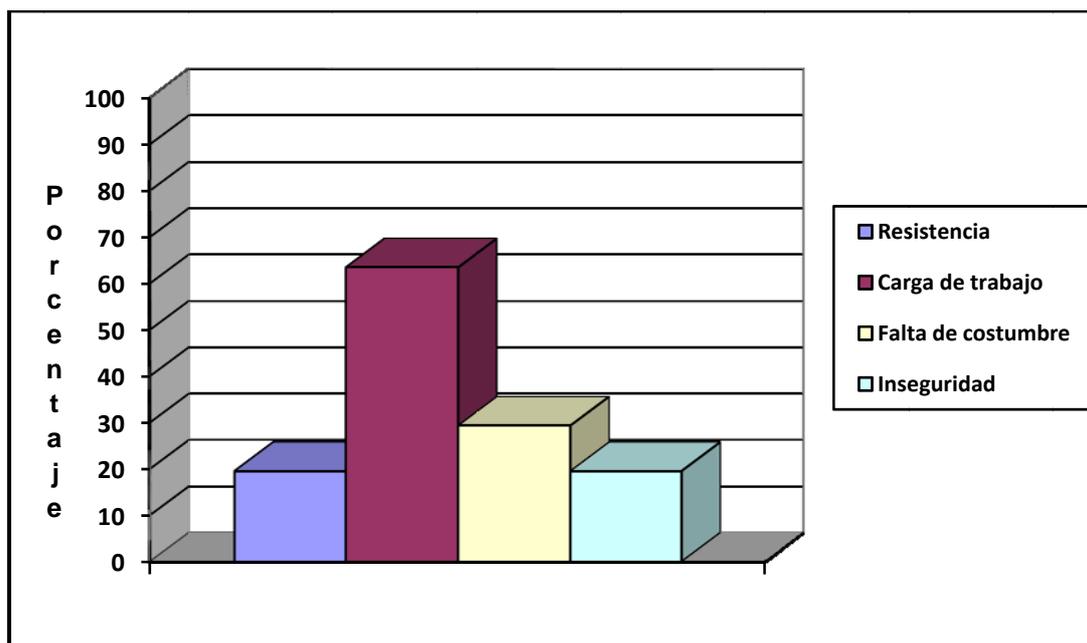


Figura 3. Porcentaje de las variables relacionadas con los inconvenientes para el alumno.

Además, aunque se trata de un grupo menor, el 19.5% de los informes de los profesores (Tabla 4 y Figura 3) señalan la resistencia inicial del alumnado, debida a las dificultades que surgen ante esta nueva forma de trabajar:

“Si bien al principio de la asignatura, dado que los alumnos no participaron activamente, ni se implicaron como esperaba, e incluso me replanteé continuar implantando este sistema, en estos momentos puedo afirmar que a lo largo del curso se ha conseguido la motivación de los alumnos y su implicación en el proceso, aunque no ha sido tarea fácil. Por supuesto unos alumnos son más receptivos que otros a las metodologías activas empleadas.”

(Informe caso, nº 27; p. 4)

“La experiencia se ha llevado a cabo en un grupo en el que la asistencia e implicación a las clases es muy irregular, lo cual dificulta ajustarse al programa previsto. Los alumnos no vienen a clase con predisposición de trabajar, esperan que sea el profesor el que conduzca las actividades. En algunos casos la falta de alumnos, o esta actitud pasiva, nos impidió trabajar en clase.”

(Informe caso, nº 27; p. 6)

“Existe una falta de concienciación y hábito en el desarrollo y participación en una evaluación formativa por parte de los alumnos, por lo que entrar en esta dinámica es difícil.”

(Informe caso, nº 5; p. 8)

El mismo porcentaje de profesores, 19,5% (Tabla 4 y Figura 3), señala como inconveniente las dudas o inseguridades mostradas por parte de los estudiantes.

Estos resultados nos permiten afirmar que la evaluación formativa y compartida requiere un tipo de trabajo por parte de los alumnos más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora, no de control. En los primeros momentos, el alumnado no presenta de forma generalizada el hábito de trabajar según esta modalidad, lo que genera situaciones de duda e inseguridad como hemos comprobado en las experiencias realizadas.

Pero, sin duda, la principal dificultad con la que nos encontramos en los procesos de evaluación formativa llevados a cabo con respecto a la respuesta de los alumnos es la sensación de sobrecarga de trabajo a lo largo del proceso, en comparación con el modelo tradicional de evaluación, ya que un 63.4% de los casos señalan dicho inconveniente y recogen comentarios del tipo:

“Tenemos que esforzarnos bastante, mucho más que en otras asignaturas de más créditos; trabajo muy diario e incompatibilidad con otras tareas de otras asignaturas; parecía que sólo existía esta asignatura y tenemos muchas asignaturas en el plan de estudios; a veces, no compensa el tiempo dedicado a la asignatura con la calificación conseguida.”

(Informe caso, nº 30; p. 16)

López Pastor (2008) también destaca entre los inconvenientes encontrados en prácticas de formación inicial del profesorado que este sistema de evaluación continuo y compartido supone una elevada carga de trabajo para el alumno, especialmente acusada al final del cuatrimestre. Por el contrario, estudios en los que se ha hecho un recuento sistemático de la carga de trabajo del alumno muestran que este tipo de sistemas de evaluación no suponen una excesiva sobrecarga de trabajo para el alumnado, a pesar de que el estudiante sí suele percibirlo como tal (López Pastor et. al., 2008).

Hemos de tener en cuenta que si se calcula mal la carga de trabajo podemos encontrar situaciones de sobrecarga, lo que revierte en situaciones peligrosas, tanto por la falta de viabilidad que suponen, como por los sentimientos de ineficacia que generan; de manera que puede fracasar el sistema a medio y largo plazo. Por eso es necesario dedicar un tiempo para planificar muy bien la carga de trabajo que supone el sistema que se elija (López Pastor, en prensa).

Aspectos relacionados con el profesorado.

Sobre las ventajas encontradas.

El análisis de los datos nos permite conocer los resultados de las experiencias de evaluación formativa en relación con el profesor, entre los que señalamos los aspectos positivos más significativos (Tabla 5 y Fig. 4).

Categorías	Frecuencia y porcentaje	Total
Motivación	12 29,3%	41 100,0%
Comunicación profesor - alumno	31 75,6%	41 100,0%
Renovación docente	23 56,1%	41 100,0%

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de las variables relacionadas con las ventajas para el profesorado.

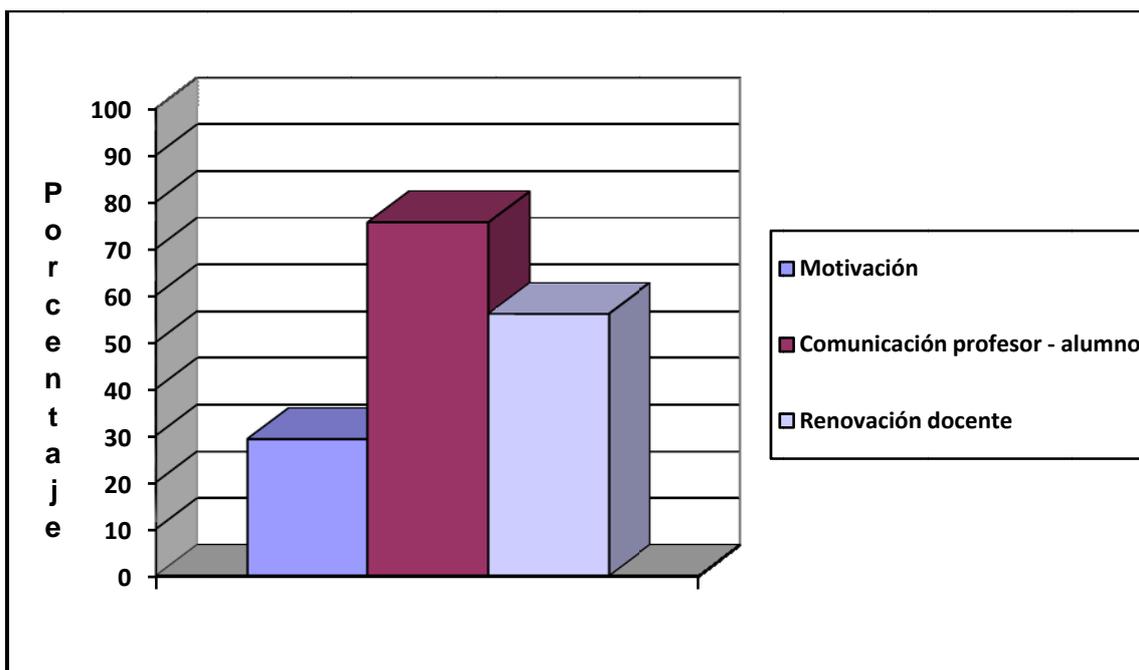


Figura 4. Porcentaje de las variables relacionadas con las ventajas para el profesorado

En cuanto a la satisfacción del profesorado, podemos afirmar que el 29,3% de los profesores se sienten motivados con desarrollar sistemas de evaluación formativa:

“No sólo el alumno es beneficiario de este proceso, también el docente aprende.”
(Informe caso, nº 27; p. 5)

“Esta forma de trabajar es útil y satisface tanto a alumnos como a la profesora.”
(Informe caso, nº 26; p. 5)

El 75,6% de los informes (Tabla 5 y Figura 4) destacan que existe una mejora en los procesos de comunicación profesor – alumno, de manera que proporciona la oportunidad al docente de conocer mejor a los estudiantes y hacer un seguimiento de su aprendizaje de manera más individualizada y sistemática. Algunos testimonios que nos permiten realizar esta afirmación son los siguientes:

“El grado de proximidad alcanzado con el alumnado, que no se encuentra “alejado” de la asignatura ni del profesor, ya que puede opinar en todo momento.”

(Informe caso, nº 32; p. 5)

“Humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ... las posibilidades de encuentro que han propiciado dichos instrumentos entre el alumnado y la profesora para reflexionar, pensar y dar forma a todo aquello que se iba generando en clase y fuera de la misma.”

(Informe caso, nº 40; p. 10)

“El profesor comparte con sus alumnos/as el proceso de la evaluación, delegando control, compartiendo poder y fomentando la autoevaluación, realizándose así el juicio profesional de ambos.”

(Informe caso, nº 38; p. 4)

El 56,1% de los profesores participantes en el estudio reflejan que los sistemas de evaluación formativa permiten renovar la práctica docente:

“Una de las ventajas propiciadas por la reflexión de las profesoras es que nos diésemos cuenta de que no habíamos reflejado en el programa de la asignatura de forma explícita los criterios de evaluación, lo que pudo ser subsanado con la creación de un documento anexo y su comunicación a los alumnos.”

(Informe caso, nº 36; p. 4)

“En este momento disponemos de un mayor conocimiento sobre cómo poner en práctica esta metodología, aunque sin duda siempre tendremos que ajustar la propuesta a los grupos que se dirija.”

(Informe caso, nº 27; p. 7)

Todo lo anterior nos permite afirmar que la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida permite renovar la práctica docente, siendo el paso más importante del cambio el proyectar la enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva pedagógica y crítica (Reynolds y Trehan, 2000). El desarrollo de ciclos de investigación-acción sobre nuestra propia práctica docente nos ha permitido reflexionar, dialogar, compartir dudas y dificultades a la hora de llevarlo a cabo y todo ello revierte, como hemos podido comprobar, en un nuevo enfoque metodológico y una mejora de nuestra profesión docente que además, nos permite aunar nuestra actividad docente e investigadora (López Luengo et. al., 2007).

Sobre los inconvenientes detectados

En la tabla 6 y figura 5 se muestran los resultados en relación con los inconvenientes o aspectos negativos y mejorables relativos a los profesores.

Categorías	Frecuencia y porcentaje	Total
Carga de trabajo	33 80,5%	41 100,0%
Mala planificación	12 29,3%	41 100,0%
Dificultades organización si el grupo es numeroso	15 36,6%	41 100,0%
Falta de costumbre	0 0,0%	41 100,0%
Inseguridad	3 7,3%	41 100,0%
Dificultad en el proceso de calificación	10 24,4%	41 100,0%

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de las variables relacionadas con los inconvenientes para el profesorado.

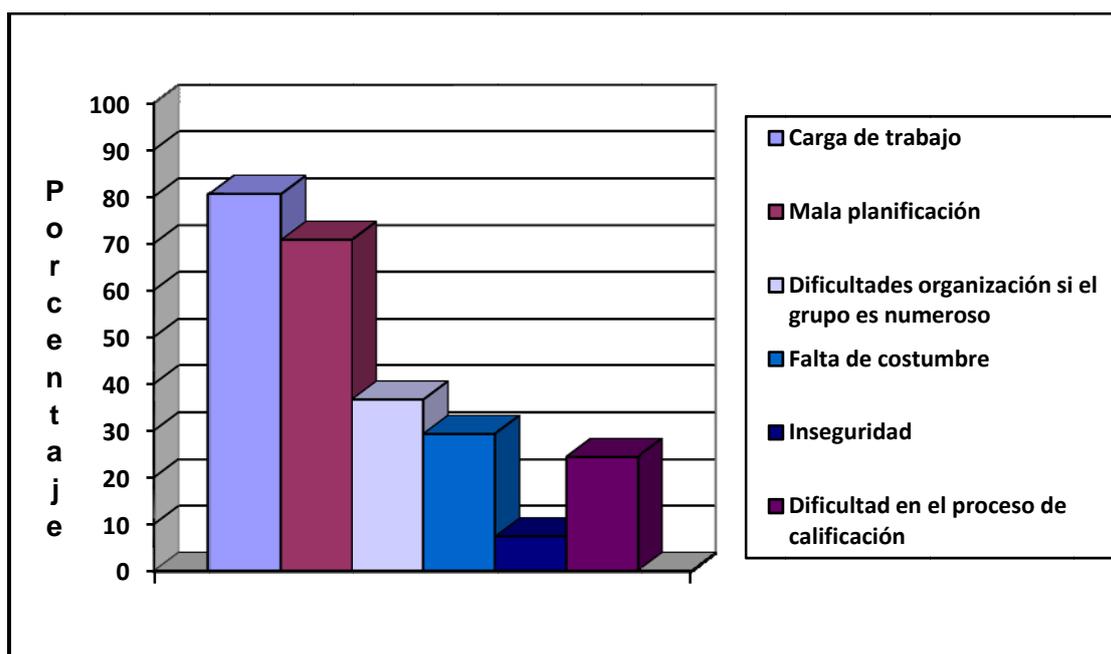


Figura 5. Porcentaje de las variables relacionadas con los inconvenientes para el profesorado.

El profesorado, tal y como ocurría con el alumnado, percibe de forma muy generalizada una carga de trabajo excesiva, como se muestra en más del 80% de los informes analizados. A modo de ejemplo, los siguientes testimonios de profesores participantes en este estudio justifican estas afirmaciones:

"Sin duda el principal inconveniente es la cantidad de tiempo que se necesita para llevar un proceso en condiciones".

(Informe caso, nº 41; p. 8)

“Aumento considerable en cuanto al volumen de trabajo para corregir para el profesor (atendiendo al elevado número de alumnos y de trabajos a corregir).”

(Informe caso, nº 38; p. 5)

“(...) exige al profesorado una mayor implicación y trabajo (...).”

(Informe caso, nº 31; p. 8)

Además, el 36,6% de los profesores consideran que las dificultades organizativas son mayores que siguiendo un sistema más tradicional, fundamentalmente si los grupos son numerosos.

“La mayoría de las dificultades se derivan de un número excesivo de alumnos y alumnas en la asignatura, lo que impide que el proceso pueda desarrollarse con la individualización que sería deseada.”

(Informe caso, nº 24; p. 12)

Compartimos con Zabalza (2003) que la dificultad de las técnicas novedosas de evaluación es el requerimiento de más tiempo que los sistemas convencionales, del mismo modo señala que se trata de alternativas poco viables, sobre todo en clases masivas. En este sentido, los resultados de un estudio en el que se ha analizado con detalle la carga de trabajo que suponen los sistemas de evaluación formativos para el profesorado parecen indicar que si se quiere trabajar con metodología ECTS con cierta seriedad, la mayor parte del tiempo de trabajo tiene que estar estructurado en grupos pequeños, con un tamaño óptimo cercano a los 25 estudiantes y un máximo de 40 (López Pastor et. al., 2008).

Pese a la sobrecarga de trabajo y a otras dificultades ya señaladas, nos encontramos ante un colectivo docente motivado y seguro de las prácticas evaluativas que realiza, pues tan sólo una minoría (7,3%) (Tabla 6 y Figura 5) siente cierta inseguridad. Por el contrario, el hecho de encontrar un número de profesores que reconocen haber fallado en algunos aspectos de la planificación puede ser explicado por la falta de costumbre del profesorado en estas prácticas, puesto que en el 29.3% de los informes aparecen alusiones a esta categoría. Podemos afirmar que estamos ante sistemas de evaluación novedosos para muchos de los profesores participantes y, como es lógico, también es necesario el aprendizaje por parte de los docentes, lo que requiere formación y experiencia. Algunos comentarios que evidencian estos aspectos son:

“En cuanto a la complejidad del sistema, intuimos que se trata más de una cuestión formal que real. En efecto el hecho de no haber planteado desde el primer momento con claridad suficiente el procedimiento de calificación, e incluso el haber planteado alguna adaptación puntual ya con el curso en marcha ha podido generar un cierta desorientación entre el alumnado que no se corresponde con el diseño del sistema y su desarrollo, sino más bien con la forma en que ha sido expuesto. De hecho una vez familiarizados los estudiantes con el uso del sistema de calificación, éste no ha supuesto mayor problema para su aplicación.”

(Informe caso, nº 13 ; p. 9)

“Este tipo de metodología activa necesita un entrenamiento previo tanto para la profesora como para los estudiantes.”

(Informe caso, nº 9; p. 5)

“El sistema de evaluación-calificación implica un aprendizaje también para el profesor que debe aprender de las experiencias y errores que se producen a lo largo del mismo pero siempre creyendo en él y en los aspectos positivos de trabajar con él.”

(Informe caso, nº 10; p. 5)

Un reto para optimizar las prácticas de evaluación formativa que estamos desarrollando es por tanto mejorar la planificación, pues revierte de manera muy significativa en el proceso de enseñanza (López Pastor et. al., en prensa).

“Es necesario coordinarlo todo de forma rigurosa, ya que sin una planificación los alumnos no entienden la dinámica de la asignatura.”

(Informe caso, nº 8; p. 5)

El 24,4% del profesorado implicado en las experiencias de evaluación analizadas presenta dudas a la hora de traducir la información recopilada en los procesos de evaluación en una valoración del trabajo y del grado de aprendizaje del alumno (Tabla 6 y Figura 5):

“(…) Como conlleva la realización de mucho trabajo fuera del horario lectivo puede caer en “injusticias” para valorar el trabajo y no sólo el resultado. Además cuando en la misma asignatura se permite una evaluación tradicional es muy difícil que evaluación y calificación se lleven a cabo con equidad. No se duda de que prime más la evaluación del aprendizaje, pero es necesario tener en cuenta la importancia de la calificación y ésta debe emitirse para todo el grupo de alumnos.”

(Informe caso, nº 15; p.6)

“Hay alumnos que no cumplen con su responsabilidad y se dan una calificación por encima de sus méritos reales, es difícil auto-valorar el esfuerzo personal de cada uno, es subjetiva, crea rivalidad con algunos alumnos que están pendientes de las calificaciones de los demás, exige más trabajo que cuando te evalúa el profesor con los procedimientos tradicionales, exige una formación complementaria para saber responder a cada uno de los aspectos, etc.”

(Informe caso, nº 12; p. 10)

“(…) En el trasfondo de este conjunto de dificultades existe un gran temor. Es el relativo a estar generando un proceso formativo justo, o por el contrario, estar potenciando la injusticia. Evidentemente este es uno de los papeles que el profesorado deberemos asumir, además de ser guías y orientadores de su formación, deberá arbitrar dicho proceso. Sin embargo, este rol no siempre es fácil de desarrollar, pues se puede caer en contradicciones relevantes respecto a los principios que rigen nuestro modo de hacer. (…)”

(Informe caso, nº 1; p. 10)

“La utilización de diferentes procedimientos de evaluación hace, según el alumnado, que obtener una calificación alta sea complicada. Habrá que idear estrategias para realizar factores de corrección en las mismas.”

(Informe caso, nº 14; p. 16)

Estos resultados demuestran que uno de los aspectos que más preocupan a un número elevado de profesores es el hecho de emitir una calificación de manera objetiva y justa, si bien el proceso de calificación correspondería a la suma de los resultados obtenidos con cada instrumento de calificación, según los criterios preestablecidos, en función de la porcentualización que se le otorgue a cada uno. Por ello, en la Red consideramos que es conveniente que, tanto los instrumentos, como los criterios y la porcentualización final, sean públicos y se expliquen, discutan y acuerden con el alumnado, para que éste sepa cuáles son los criterios de valor por los que se va a calificar su trabajo y aprendizaje (Álvarez, 2000; López Pastor, 2009).

Conclusiones.

El estudio presentado supone un avance importante en el conocimiento de los procesos de evaluación formativa y compartida, ya que presenta un análisis empírico de los resultados obtenidos en 41 estudios de caso desarrollados en diferentes titulaciones, áreas y centros.

Los resultados muestran las ventajas que supone este sistema de evaluación, tanto para el alumnado como para el profesorado implicado, entre las que destacamos la mayor implicación y motivación de los estudiantes, así como un mayor desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos. Estas experiencias representan un vivo ejemplo de cómo la evaluación puede servir no sólo para valorar si el alumno ha asimilado unos conocimientos, sino también para desarrollar y valorar ciertas habilidades del alumnado esenciales en la Universidad y en sus futuras actividades laborales como manejar, elaborar y exponer información, tomar decisiones y resolver problemas en situaciones reales de manera autónoma. Tras el análisis de las experiencias de innovación desarrolladas, afirmamos que la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida permite innovar en las actividades docentes y así, proyectar la enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva pedagógica y crítica. El desarrollo de procesos de evaluación formativa nos ha permitido facilitar y poner en conexión todo el proceso de aprendizaje y evaluación, incluso con mejores resultados académicos que los obtenidos por vías de evaluación final.

También se detectan algunas dificultades, como el exceso de trabajo que supone por parte del profesorado o la falta de costumbre de los alumnos en procesos de evaluación formativa. Los obstáculos encontrados en relación con la respuesta del alumno, nos permiten afirmar que es fundamental cambiar el pensamiento y las actitudes del alumnado, que asume e interioriza con fuerza los sistemas tradicionales de evaluación-calificación a los que todavía se encuentra sometido, presenta ideas sobre cómo ha de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y no siempre es capaz de abordar con seguridad un sistema que contradice sus preconcepciones. Hemos comprobado claramente que esta forma de orientar la docencia universitaria requiere

tiempo y dedicación por parte del profesorado y de los alumnos, pero son esenciales en el crecimiento personal y profesional de los universitarios y docentes.

El proyecto que desarrollamos tiene un efecto directo sobre la práctica docente universitaria y nos permite considerar la evaluación formativa como un elemento esencial para renovar nuestra práctica docente y una buena alternativa para enfrentarnos ante los cambios que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior.

Texto definitivo del artículo, enviado el 2 de diciembre de 2010

Cita bibliográfica del artículo:

Vallés, C.; Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). **La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso.** REDU - Revista de Docencia Universitaria. Vol.9 n1 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU> Consultado (día/mes/año)

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347. pp. 181-202. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_09.html (Consultado: 07/10/2008).
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-191). Madrid: Narcea.
- Corcuera, F. y Pagani, R. (2002). Los créditos ECTS. *Jornadas EEES de la CRUE, Vigo, 4 noviembre 2002*. [presentación pdf]. Consultado 28-9-08 en http://www.unizar.es/eees/jornadas/El%20credito%20europeo_Fidel%20CORCUERA.pdf
- Dochy, F., Segers, M Y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Dochy, Segers y Dierick (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), 13 - 29.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós –MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: <http://relint.deusto.es> (Consultado: 07/10/2008).
- Knight, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

- Knight, P. (Ed.) (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López Luengo, M.A., Vallés, C., López, V. M., Palacios, A., Carabias, D., Manrique, J. C., Torrego, L. M., Gutiérrez, A. (2007). Investigación-acción en docencia universitaria: la evolución del seminario de evaluación formativa y compartida del Campus de Segovia. En M. Rodríguez Rojo y L. M. Torrego (Coord.), *Investigación acción Participativa. Reflexiones y experiencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid y CARN. CD Disponible en: <http://hera.fed.uva.es/congreso/comunicaciones.htm> (Consultado: 08/9/2008).
- 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*, 3 (31), 293-311.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, VM., Martínez Muñoz, L. F. y Julián Clemente, 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. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, pp. 1-19 Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf (Consultado: 08/9/2008).
- López Pastor, VM., Vallés, C., Manrique, J. C., López Luengo, M. A., Pérez, A., Fraile, A, Cortón, M. O., Monjas, R., Giráldez, A., Cortón, T., Palacios, A., Torrego, L y Gutiérrez, A. (2008). Cerrando el círculo. Resultados recientes y últimos avances de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, En C. Guillarte (Coord.) *Innovación docente: Docencia y TICS*. (pp.447-458). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez, M. (2007). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008, pp. 213-234 Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_09.pdf (Consultado: 07/10/2008).
- Ministros Europeos de Educación (1999). Declaración de Bolonia. En: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Documento de información y debate. Madrid. Secretaría General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (Consultado: 07/10/2008).
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_experiencias.htm (Consultado: 15/10/2008).

- Ministerio de Ciencia, Cultura y Deporte (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- Reynolds, M. y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 267-278.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and Higher education: the case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (3), 221-233.
- Ureña, N., Ruiz, E., Chivite, M. y Romero, M^a R. (2008). Análisis de relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico de una Red Interuniversitaria sobre Espacio Europeo de Educación Superior. *VI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. 9 y 10 de Junio Universidad de Alicante: Alicante. Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3F1.pdf> (Consultado: 15/10/2008).
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- 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. Disponible en http://www.redu.um.es/red_U/4/ Consultado (27/01/2010).

Agradecimientos

El estudio que presentamos en este artículo ha sido posible gracias a los miembros de la "Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria", por ello queremos agradecer a su coordinador, Víctor M. López Pastor, sus aportaciones para la realización del estudio como en la redacción final del artículo, así como a los profesores integrantes de la Red por sus contribuciones en este trabajo: Alfonso Gutiérrez Martín, María Luisa Santos Pastor, Marta González Pascual, Eduardo Generelo Lanaspá, Mikel Chivite Izco, Rosario Romero Martín, Roberto Monjas Aguado, María de la O. Cortón de las Heras, Teresa Cortón de las Heras; Francisco Jiménez Jiménez, Juan Carlos Luis Pascual, Begoña Learreta Ramos, Javier Castejón Oliva, Esther Prados Mejías, María de la O. Oliva Herrero, Pilar Blanco Calvo, David Carabias Galindo, María Antonia López Luengo, Juan Carlos Manrique Arribas, Antonio Fraile Aranda, Belén Tabernero Sánchez, José Antonio Julián Clemente, Álvaro Sicilia Camacho, Miguel A. Delgado Noguera, Ángel Pérez Pueyo, Carlos Gutiérrez García, Antonio Sánchez Martín, Cornelio Águila Soto.

Nuestro agradecimiento al profesor Pedro Rosário por la elaboración de la traducción del resumen a la lengua portuguesa.

También dedicamos un especial agradecimiento a los verdaderos protagonistas de las experiencias de evaluación formativa, los 2594 alumnos participantes, sin los cuales las experiencias presentadas no se hubieran realizado.

Acerca de las autoras



Cristina Vallés Rapp

Universitat Autònoma de Valladolid

E.U. Magisterio de Segovia

Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales

cvalles@dce.uva.es

Doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora en la Universidad de Valladolid en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Sus principales líneas de investigación están vinculadas con la Evaluación Formativa, Formación del Profesorado y Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Miembro de la *Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*.



Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia

Facultad de Educación

Departamento de expresión plástica, musical y dinámica.

nuriaur@um.es

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada. Maestra especialista en Educación Física por la Universidad de Murcia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: temas de evolución formativa y compartida, modelos de enseñanza, habilidades motrices y formación inicial y permanente.



Encarnación Ruiz Lara

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

erlara@pdi.ucam.edu

Licenciada en Educación Física y Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesora Contratada Doctora, con docencia en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en el Máster Universitario en Investigación en Educación Física y Salud. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria.