

# TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

## LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

### UN ESTUDIO DE CASO



---

**Universidad de Valladolid**

MASTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES PARA  
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

*- FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA -*

**Presentado por:**

Montserrat Torras Rodríguez

**Dirigido por:**

Víctor Manuel López Pastor

Segovia, 2016



# AGRADECIMIENTOS

Han sido muchas las personas que de una manera u otra me han guiado, apoyado, ayudado y dado fuerzas en este magnífico viaje que ha resultado el TFM.

En primer lugar, quiero darle las gracias a mi tutor, Víctor, que ha sido un faro en la oscuridad, un consejero atento y riguroso y, sobre todo, desde siempre, un ejemplo a seguir para mí. Sin ti no hubiera sido posible. ¡Gracias por todo!

A todos los profesores que han colaborado con este TFM. ¡Muchísimas gracias!

Tengo que dar mi máximo agradecimiento:

A mi novio Luis, por acompañarme a todo siempre (casi sin rechistar), por sacrificarse para que yo estudie y por creer en mí cuando yo misma no lo hacía. ¡Te quiero cariño!

A mi “Campanilla”: gracias mamá por tener siempre extendidas tus alas y regalarme tu magia cuando más lo necesito. Y, especialmente, por tu apoyo incondicional con mi ansiedad. ¡Siempre juntas! y ¡Yo más!

A mi padre que, desde la distancia, siempre me regala sus sabios consejos y me guía cuando me desvío del camino. ¡Gracias papá por ser tan bueno y comprensivo! Gracias también a Candi por entenderme y quererme. ¡Os quiero y os echo muchísimo de menos!

A mi hermanita-ahijada Sara que ha sido un regalo maravilloso y que consigue que me ría hasta cuando me ciegan las lágrimas. ¡Gracias por existir bichito, eres un amor! ¡Te quiero Sara!

A mis “suegris”, que se han sacrificado para darme apoyo y hacerme sentir a gusto, procurando facilitarme siempre las cosas. Mercedes: ¡gracias por regalarme tantos buenos ratos para animarme!

A mis sobrinatas del alma: África, Daniela, Alejandra y Olivia porque siempre me llenáis de amor del bueno y me recordáis que la vida es maravillosa con sólo regalarme unos minutos de vuestras vidas. Siempre os cuidaré aunque sea desde la distancia. ¡Os quiero infinito y más!

A Golfito, Luna y LLao que también habéis sufrido mis horas de trabajo nocturno y me habéis dado siempre un amor incondicional sin pedir nada a cambio. ¡Sois los mejores amigos que se puede tener!

A mis estrellas del cielo, que me guían y protegen como lo hicieron en vida. Vuestro recuerdo me da paz y seguridad.

**¡A TODOS Y TODAS MUCHÍSIMAS GRACIAS!**

# RESUMEN

La investigación llevada a cabo para la realización de este trabajo de fin de máster, tiene por objetivo el estudio de caso del profesorado del Seminario de evaluación formativa y compartida de Segovia (subgrupo de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior) buscamos: (1) analizar la evolución del profesorado de la Facultad de Educación de Segovia que forma parte de la REFYCES; (2) conocer el impacto que ha tenido la evaluación formativa y compartida en la trayectoria profesional del profesorado implicado en este grupo de innovación de la Facultad de Educación de Segovia y (3) estudiar en qué medida los componentes de este grupo se consideran agentes de cambio en el centro. Nuestra metodología ha sido cualitativa y nos hemos centrado en dos instrumentos de recogida de datos: entrevistas en profundidad y grupo focal. Finalmente, podemos concluir que los miembros de este subgrupo de la Red han evolucionado tanto en el aumento del número de profesorado que se ha adherido a lo largo de los años, como en la extensión de la práctica de la evaluación formativa y compartida a más áreas de conocimiento de la universidad. Además, hemos constatado que están llevando a cabo un proceso constante de evaluación y mejora que les ha permitido ir dejando a un lado los pilares de la pedagogía tradicional. Por último, les consideramos claros agentes de cambio a nivel de su propio centro, centrados en el aprendizaje del alumno, así como comprometidos con la investigación y publicación constante de sus hallazgos.

**Palabras clave:** evaluación formativa, evaluación compartida, Educación Superior, Seminario de evaluación formativa y compartida de Segovia, formación del profesorado.

# ABSTRACT

The research carried out for the realization of this work of end-of-master, has the objective of case study of the faculty of the Seminary of formative and shared evaluation of Segovia (subgroup of the Formative Evaluation Network and shared in Higher Education) are looking for: (1) analyze the evolution of the teaching staff of the Faculty of Education of Segovia that form part of the REFYCES; (2) to know the impact it has had the formative evaluation and shared in the career of teachers involved in this group of innovation of the Faculty of Education of Segovia and (3) explore the extent to which the components of this group are considered as agents of change in the center. Our methodology has been qualitatively and we have focused on two data collection instruments: in-depth interviews and focus group. Finally, we can conclude that the members of this subgroup of the network have evolved both in the increase in the number of teachers that has acceded over the years, as in the extension of the practice of the formative evaluation and shared to more areas of knowledge of the university. In addition, we have found that are carrying out an ongoing process of evaluation and improvement that has allowed them to go leaving to one side the pillars of traditional pedagogy. Finally, I believe clear agents of change at the level of its own center, focused on the student's learning, as well as committed to the constant research and publication of their findings.

**Keywords:** Formative assessment, shared assessment, Higher Education, Seminar of formative and shared evaluation and shared of Segovia, Teacher training.

# ÍNDICE

---

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>II. JUSTIFICACIÓN</b>	3
<b>2.1 DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	5
<b>2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	5
<b>III. MARCO TEÓRICO</b>	6
<b>3.1 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN</b>	6
3.1.1 Diferencias entre evaluación y calificación	6
3.1.2 Evolución de la evaluación a través de la historia	8
3.1.3 Tipos de evaluación	11
<b>3.2 EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA</b>	13
3.2.1 Aproximación a los términos	13
3.2.2 Evaluación formativa	13
3.2.3 Evaluación compartida	14
3.2.4 Medios, instrumentos y técnicas de la evaluación formativa y compartida	15
<b>3.3 LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA     EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	16
3.3.1 La educación en el EEES	16
3.3.2 Ventajas e inconvenientes	17
<b>3.4 RED DE AVALUCION FORMATIVA Y COMPARTIDA     EN EDUCACIÓN SUPERIOR-SEMINARIO DE SEGOVIA</b>	19
3.4.1 Grupo de trabajo Internivelar de Investigación-Acción en educación Física en Segovia	19
3.4.2 Seminario Permanente de Evaluación Formativa de Segovia	20
3.4.5 Características del Seminario de Segovia	21
3.4.6 Objetivos del Seminario	21
3.4.7 Metodología de trabajo	21
3.4.8 Finalidades del Seminario sobre colaboración entre profesores	21

3.4.9 La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior .....	22
3.4.10 Funcionamiento y estructura de la Red .....	23
3.4.11 Evolución: intrahistoria de la Red .....	24
<b>3.5 AGENTES DE CAMBIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	26
<b>IV. METODOLOGÍA</b> .....	28
<b>4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA METODOLOGÍA</b> .....	28
4.1.1 Investigación educativa .....	28
4.1.2 Racionalidades y paradigmas en Ciencias Sociales .....	30
4.1.2.1 Racionalidades .....	30
4.1.2.2 Paradigmas .....	31
<b>4.2 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO</b> .....	32
<b>4.3 DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO</b> .....	34
4.3.1 Cronología de la investigación .....	37
4.3.2 Selección muestral .....	37
<b>4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b> .....	39
4.4.1 Entrevista en profundidad .....	39
4.4.2 El grupo focal .....	41
<b>4.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	41
<b>4.6 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO</b> .....	43
4.6.1 Credibilidad .....	43
4.6.2 Transferibilidad .....	43
4.6.3 Dependencia .....	44
4.6.4 Confirmabilidad .....	44
<b>4.7 CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS</b> .....	44
4.7.1 Consentimiento informado .....	45
4.7.2 Anonimato .....	45
4.7.3 Fidelidad de los datos .....	45
4.7.4 Compromiso con la difusión del conocimiento .....	45
<b>V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	46
<b>5.1 EVOLUCIÓN DEL SEMINARIO DE SEGOVIA</b> .....	47
5.1.1 Incorporación a la Red .....	47



5.1.2	Entrada en contacto con la EYC .....	47
5.1.3	Evolución del Seminario de Segovia .....	48
5.1.4	Comienzo de aplicación de la EFYC .....	49
5.1.5	Motivación/motivaciones para trabajar con EFYC .....	49
5.1.6	Recursos y estrategias utilizadas .....	50
<b>5.2</b>	<b>FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES</b> .....	<b>52</b>
	<b>QUE FORMAN PARTE DEL SEMINARIO DE SEGOVIA</b>	
5.2.1	Formación interna (en su centro) .....	52
5.2.2	Formación externa (fuera de su centro) .....	53
5.2.3	Formación autodidacta .....	53
5.2.4	Otros compañeros .....	53
<b>5.3</b>	<b>IMPACTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL</b> .....	<b>54</b>
	<b>PROFESORADO DEL GRUPO [EN SU TRAYECTORIA</b>	
	<b>PROFESIONAL]</b>	
5.3.1	Diferencias entre la EFYC y otros tipos de evaluación utilizados previamente .....	54
5.3.2	EFYC en todas sus asignaturas .....	55
5.3.3	Adecuación de la EFYC para evaluar en Educación Superior .....	56
5.3.4	Aspectos positivos de la EFYC .....	56
5.3.5	Aspectos negativos de la EFYC .....	57
5.3.6	¿Qué soluciones encuentran a los problemas que surgen con la EFYC? .....	59
5.3.7	Importancia de la REFYCES en su trayectoria profesional .....	60
<b>5.4</b>	<b>EL ALUMNADO Y LA EFYC</b> .....	<b>61</b>
5.4.1	Grado de conocimiento de la EFYC .....	61
5.4.2	Grado de satisfacción con la EFYC .....	61
5.4.3	Resistencias .....	62
5.4.4	Resultados observados en sus alumnos .....	62
<b>5.5</b>	<b>GRUPO RED DE SEGOVIA ¿AGENTES DE CAMBIO?</b> .....	<b>64</b>
5.5.1	¿Qué entienden por agente de cambio? .....	64
5.5.2	Identificación/o no como agentes de cambio .....	65

5.5.3 En su centro .....	65
5.5.4 Fuera de su centro .....	66
5.5.5 Puntos de vista sobre la responsabilidad que conlleva ser agentes de cambio .....	66
<b>5.6 NUEVAS ALTERNATIVAS Y RETOS DE FUTURO</b> .....	67
5.6.1 Sugerencias y cambios en sus sistemas de EFYC .....	67
5.6.2 Nuevos horizontes .....	68
<b>VI. CONCLUSIONES</b> .....	70
<b>VII. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO</b> .....	71
<b>VIII. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	72
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	73
<b>X.ANEXO</b> .....	80

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Relación entre el TFM y las competencia del Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación .....	4
<b>Tabla 2.</b> Evaluación en el siglo XIX .....	9
<b>Tabla 3.</b> Evolución del concepto evaluación .....	10
<b>Tabla 4.</b> Tipos de evaluación según Casanova (1997) y López-Pastor (2006) .....	12
<b>Tabla 5.</b> Aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado y el alumnado (Hamodi, 2014) .....	18
<b>Tabla 6.</b> Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre educación .....	30
<b>Tabla 7.</b> Categorías y subcategorías para la presentación de resultados .....	46

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Evolución histórica de la evaluación .....	8
<b>Figura 2.</b> Medios, instrumentos y técnicas de evaluación .....	16
<b>Figura 3.</b> Finalidades del Seminario sobre la colaboración entre el profesorado. ....	22
<b>Figura 4.</b> Actividades voluntarias de la Red .....	24
<b>Figura 5.</b> Documentos analizados por Hamodi (2014) para realizar la intrahistoria de la Red .....	25
<b>Figura 6.</b> Contextualización teórica de la metodología de la investigación. ....	33
<b>Figura 7.</b> Estructura conceptual del caso .....	36
<b>Figura 8.</b> Cronograma de la investigación .....	37
<b>Figura 9.</b> Universo potencial de profesores para la investigación .....	38
<b>Figura 10.</b> Criterios y resultados de la selección muestral .....	38
<b>Figura 11.</b> Muestra de la tabla de validación del borrador de la entrevista .....	40

## I. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se presenta una investigación sobre los componentes de la Facultad de Educación de Segovia que forman parte de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES). Se pretende analizar la evolución de este subgrupo de la Red y profundizar en su experiencia, así como sus expectativas presentes y futuras, para llegar a elaborar un pequeño marco de referencia sobre los que podrían ser los agentes de cambio de esta Facultad en materia de evaluación, formación permanente y docencia universitaria.

Entendemos que todo educador debe perseguir su formación-aprendizaje permanente y valoramos especialmente la existencia de grupos de investigación-acción, que se centran en la búsqueda constante de la mejora de su propia práctica al servicio de sus alumnos y compañeros, como es el caso de la REFYCES.

Somos conscientes de la abundante investigación que se viene realizando sobre la evaluación formativa y compartida, tanto por los miembros de la propia REFYCES como de numerosos profesionales de distintos campos (psicología, pedagogía...etc.). Un buen ejemplo es el TFM elaborado por Barrientos (2011, p.47), en el que se analizaban 70 documentos de los 210 encontrados, sobre “Evaluación Formativa en Educación Superior en literatura internacional especializada”. Así mismo, la tesis doctoral de Hamodi (2014) ha sido fundamental para la elaboración de este TFM. Por un lado, nos ha servido de plataforma para nuestro estudio, por otro, ilustra manifiestamente la relevancia del trabajo de investigación-acción realizado por este grupo de docentes. También hemos contado con la tutorización de Víctor Manuel López Pastor, un referente básico para la investigación, tanto en evaluación formativa y compartida como en investigación educativa, por su amplia experiencia y conocimientos en ambos campos.

Este trabajo no pretende ser una superación de las investigaciones precedentes en esta temática, sino una investigación local, centrada en conocer mejor la labor del grupo de profesores de la REFYCES que trabajan en la Facultad de Educación de Segovia.

A continuación detallamos con mayor precisión la estructura del trabajo:

El TFM comienza con un breve resumen, que se presenta también en inglés (*abstract*), en el que se explica en qué ha consistido la investigación y cuáles han sido los resultados obtenidos. A continuación, aparecen las palabras claves que conforman el trabajo, en español e inglés (*keywords*).

El primer lugar aparece la introducción, en la que se presenta el trabajo y se describen los apartados que lo componen. A continuación, en la justificación del trabajo se explican las razones, tanto personales como profesionales, por las que se ha elegido el tema, se plantea el objeto de estudio y los 3 objetivos en los que se ha centrado la investigación.

El marco teórico se compone de la revisión del estado de la cuestión. Para ello, se realiza un compendio de todos los elementos en torno a los que gira la investigación: evaluación educativa, evaluación formativa y compartida, la evaluación formativa y compartida en Educación Superior, el Seminario de Segovia, la REFYCES y los agentes de cambio en educación.

A continuación se presenta la metodología utilizada basada en el estudio de caso de “la evaluación formativa y compartida en la Facultad de Educación de Segovia”. Este capítulo se ha estructurado en los siguientes apartados: bases epistemológicas, planteamiento metodológico, diseño del estudio de caso, técnicas e instrumentos de obtención de datos, técnicas de análisis de datos, criterios de rigor científico y criterios ético metodológicos.

Después, se presentan los resultados y discusión de la investigación. Se han ido incluyendo citas textuales de los participantes para facilitar la lectura y comprensión del trabajo. Se ha dispuesto el capítulo según las seis categorías (y sus correspondientes subcategorías) de análisis de datos de la investigación, que son: (1) evolución del Seminario de Segovia, (2) formación permanente de los profesores que forman parte del Seminario de Segovia, (3) impacto de la EFYC en el profesorado del grupo, (4) el alumnado y la EFYC, (5) Grupo Red de Segovia ¿agentes de cambio? y (6) nuevas alternativas de trabajo y retos de futuro. En este apartado se han ido contrastando los resultados obtenidos con los de otras investigaciones precedentes.

Seguidamente, se exponen las conclusiones a las que se han llegado tras la investigación. Analizando si se han conseguido los objetivos de partida. A continuación, se presenta un breve análisis del alcance del trabajo y su prospectiva como punto de partida de una futura tesis doctoral.

Finalmente, se adjuntan la bibliografía y los anexos.

## II. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema “*la evaluación formativa y compartida en la Facultad de Educación de Segovia*” está estrechamente relacionada con factores tanto personales como profesionales. A continuación se desglosan ambas categorías, haciendo hincapié en cada una de las motivaciones que las han sustentado.

A nivel personal, mi experiencia positiva con la “evaluación formativa y compartida” (EFYC) como alumna en diversas asignaturas del Grado en Educación Infantil, en concreto: *Fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil* (3º curso, carácter obligatorio, 6 ECTS), *Expresión y comunicación corporal en Educación Infantil* (4º curso, carácter optativo, 6 ECTS), *Recursos didácticos de las áreas de expresión en Educación Infantil* (4º curso, carácter optativo, 6 ECTS) y *Análisis de prácticas y diseño de proyectos educativos de las áreas de expresión* (4º curso, carácter optativo, 6 ECTS). En este caso, no fueron sólo los resultados los que me llamaron la atención, sino también el proceso, los instrumentos utilizados y el hecho de entrar en contacto con un tipo de evaluación desconocida para mí hasta esa fecha, que se volcaba verdaderamente en el aprendizaje.

Por otro lado, ha habido una serie de profesores universitarios que me han marcado por su gran pasión por la docencia y su dedicación integral e íntegra. Superaban con creces mis expectativas, como referentes para el futuro, y me enseñaron algo que me acompañará siempre: ser consecuentes con sus enseñanzas. Me impactó su coherencia, alejada del tradicional “*haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago [...]*” (Palacios y López, 2013, p. 1) que venía experimentando hasta la fecha. Grandes maestros que no quiero dejar de citar: Víctor Manuel López pastor (tutor de este TFM), Luis Torrego Ejido, Roberto Monjas Aguado y José Juan Barba Martín.

A nivel profesional, creo firmemente en la necesidad de una formación permanente del profesorado. Considero que el término de la carrera es la plataforma de salida hacia un compromiso constante de reciclaje, investigación y desarrollo profesional (como ocurre con el carnet de conducir, obtener el permiso, es sólo abrir la puerta al aprendizaje real de la conducción). Es un deber que mi vocación me hizo adquirir y que considero debería ser la piedra angular de la profesión.

Por otra parte, la evaluación forma parte de la actividad académica desde las primeras etapas del aprendizaje y esa relevancia merece un análisis minucioso a fin de conocer los factores y actores que intervienen en todo el proceso, y cómo condicionan el aprendizaje, para poder aplicarla con mayor eficacia y criterio en el futuro.

Consideramos especialmente necesaria la adquisición de competencias docentes y personales, tanto generales como específicas. Por esta razón, hemos analizado aquellas que guardan relación con nuestro TFM, según el plan oficial de estudios del Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. A continuación se presenta una tabla sintética y aclaratoria.

Tabla 1.

*Relación entre el TFM y las competencias del Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación*

<b>COMPETENCIAS</b>			
<b>GENERALES</b>			<b>ESPECÍFICAS</b>
G1	Conocer y ser capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación.	E1	Conocer, interpretar y valorar conocimientos de las Ciencias Sociales como ámbito científico de la investigación. Tomar conciencia sobre las responsabilidades vinculadas a la construcción de ese conocimiento.
G2	Integrar conocimientos sobre la metodología de investigación para poder abordar el diagnóstico, intervención y/o evaluación.	E2	Ser capaz de definir y delimitar los problemas de la investigación.
G3	Integrar los conocimientos adquiridos para formular juicios sobre las responsabilidades sociales y éticas.	E4	Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las Ciencias Sociales.
G4	Comunicar y presentar, a públicos especializados y no especializados, proyectos, ideas... de forma clara y original.	E6	Tomar decisiones sobre las herramientas teóricas para el análisis cuantitativo y cualitativo y procesamiento de datos.
G5	Movilizar actividades de aprendizaje que les permitan seguir estudiando.	E7	Conocer y ser capaz de utilizar herramientas informáticas para buscar, analizar y procesar datos de la investigación.
G6	Adoptar actitudes de respeto y promoción de los derechos de igualdad de hombres y mujeres.	E8	Conocer y organizar los elementos para la comunicación-presentación oral y escrita del análisis y resultados de una investigación.
		E9	Conocer y manejar fuentes de información.
		E10	Conocer y revisar fuentes de información.
		E11	Interpretar y analizar los resultados. Realizar un análisis crítico de los resultados.
		E12	Organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia a partir del Plan Oficial del Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación.

## **2.1 Definición del objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta investigación será analizar la evolución del profesorado de la Facultad de Educación de Segovia que forma parte de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES). También analizaremos en qué medida este grupo de docentes se podría considerar como un agente de cambio en el centro.

## **2.2 Objetivos de la investigación**

Nuestra investigación se concreta en los siguientes objetivos:

1. Analizar la evolución del profesorado de la Facultad de Educación de Segovia que forma parte de la REFYCES.
2. Conocer el impacto que ha tenido la evaluación formativa y compartida en la trayectoria profesional del profesorado implicado en este grupo de innovación de la Facultad de Educación de Segovia.
3. Estudiar en qué medida los componentes de este grupo se consideran agentes de cambio en el centro.



### III. MARCO TEÓRICO

En este capítulo haremos una revisión del estado de la cuestión. Partiremos de la evaluación en educación. A continuación, realizaremos un breve repaso de la evolución histórica de la evaluación. Seguiremos con un apartado dedicado a la evaluación formativa y compartida. Después, abordaremos la evaluación formativa y compartida en Educación Superior. En el siguiente apartado, nos centraremos en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. El último apartado está dedicado a los agentes de cambio en Educación Superior.

#### 3.1 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

##### 3.1.1 Diferencias entre evaluación y calificación

“Evaluar” y “calificar” son términos que hacen referencia a entidades distintas que, sin embargo, son consideradas erróneamente como sinónimas por un gran número de profesores y alumnos (López-Pastor, 2004; Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 2006 y Hamodi, 2015). Por lo tanto, para llegar a profundizar en qué es la evaluación, consideramos necesario analizar la diferencia que existe entre ambos términos.

La Real Academia Española (2001) señala que *evaluar* es “estimar, calcular, apreciar el valor de algo”, además de “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. En nuestro caso, la definición que más se aproxima a nuestro concepto de evaluación es ésta última, aunque la primera está estrechamente relacionada con el proceso que ha de seguirse para llegar a alcanzar los objetivos de la segunda.

Sin embargo, *calificar* aparece como “apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o algo” y “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio”. Será esta acepción con la que trabajaremos ya que formamos parte del sistema educativo, concretamente del universitario.

Existe una estrecha relación histórica entre *evaluación* y *medición* que ha sido ampliamente comentada por gran número de autores (Santos, 1996; Álvarez, 2001; López-Pastor 2004-2005-2006; Mateo, 2006; Mateo y Martínez, 2008; Chamero y Fraile, 2009; Castillo y Cabrerizo, 2010; Navas, 2012 y Miralles, Gómez y Sánchez, 2014) y que está sustentada en el hecho de que la evaluación se halla entre las polaridades *medida* (evaluación

cuantitativa) y *estimación* (evaluación cualitativa), como señalan Castillo y Cabrerizo (2010). De ahí que la tradición educativa, y nuestra experiencia académica, estén ligadas al hábito de concebir la evaluación como sinónima de la calificación (Álvarez 2001, López-Pastor 2004-2005-2006 y Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Hamodi, 2014).

Sin embargo, es un craso error caer en la confusión de asimilar ambos términos, ya que la evaluación es un proceso mucho más amplio que el que conlleva la calificación (Álvarez 2001, Ruiz 2009, Castillo y Cabrerizo 2010 y Hamodi 2014) y está “[...] basado en recoger información, [...] analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido” (Hamodi, 2015, p. 16). En este sentido, coincidimos con López-Pastor (2006) en que la calificación es sólo una fase de la evaluación y, por lo tanto, puede haber evaluación sin calificación pero no lo contrario. Algo que Pérez (2013, p.11) describe afirmando que “se evalúa todo lo que se califica, pero no se califica todo lo que se evalúa”.

Precisamente la suma de responsabilidades que asume la evaluación, hacen que persiga finalidades distintas a las que caracterizan a la calificación (Alcaraz, 2015; Díaz, 2001).

De hecho, si atendemos a la finalidad que persiguen, “[...] el objetivo esencial de cualquier evaluación que se precie de tal es mejorar la educación o, como suele decirse, aumentar la calidad de la enseñanza” (Díaz, 2001, p.323) y, sin embargo, “el objetivo esencial de la calificación es el de clasificar o seleccionar a los alumnos, profesores o centros, según el ámbito en que se aplique. (Díaz, 2001, p.325). De manera que, según indica Díaz (2001, p.325) la evaluación tiene una dimensión educativa y la calificación una dimensión social y administrativa. Para Santos (2001, p.2) y Álvarez (2001, p.7) existe también una dimensión selectiva.

Como bien expresa Hamodi (2015, p. 16), “[...] el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación”, algo que destaca Álvarez cuando se refiere a la relación que existe entre la evaluación y las actividades de calificar (2005, p. 12) “[...] la evaluación las trasciende”.

Por lo tanto, podemos concluir que, si bien la evaluación requiere de procesos propios de la calificación, no debe ser confundida con ésta pues, no sólo la supera, sino que conduce al aprendizaje, algo que la calificación por sí misma no pretende ni logra.

### 3.1.2 Evolución de la evaluación a través de la historia

Según explican Castillo y Cabrerizo (2010, p.9) “el concepto de evaluación no es un concepto uniforme [...]” y es por esa falta uniformidad por lo que ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Para Alcaraz (2015, p.12) “el interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás”. Mora señala que (2004, p.6) la evaluación ha pasado por diferentes periodos que se clasifican en 4 generaciones: “medición, descriptiva, juicio y constructivista”. Así mismo, explica que “cada periodo ha estado acompañado de reformas curriculares que responden a las necesidades del contexto sociocultural y laboral del momento” (Mora, 2004, p.8).

A modo de síntesis se incluye la figura 1 en la que se presentan las generaciones que propone Mora (2004), así como sus principales características y periodos.

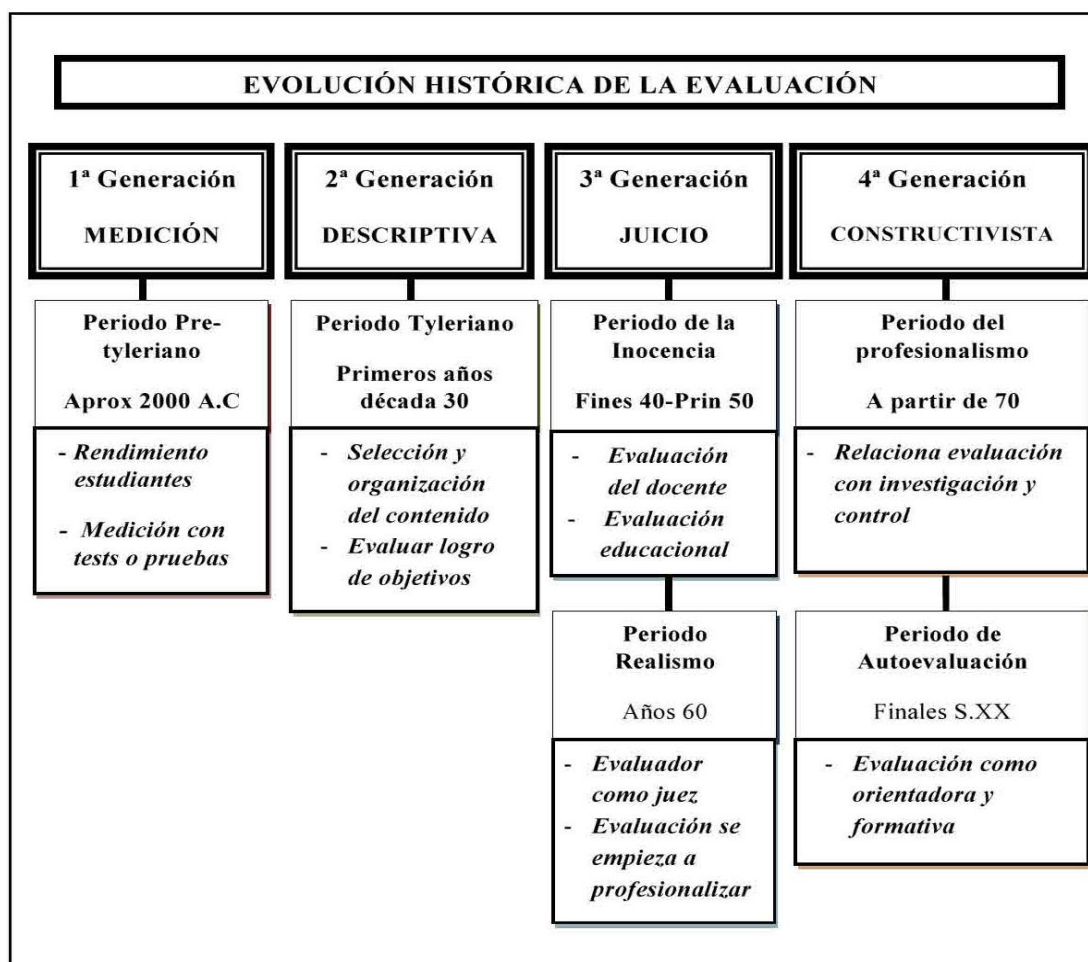


Figura 1. Evolución histórica de la evaluación. Fuente: Elaboración propia a partir de Mora (2004).

Por su parte, Alcaraz (2015, p.12-20) presenta también cuatro generaciones que se desarrollan en unos periodos de tiempo concretos: 1ª generación hasta 1930, 2ª generación de 1930 a 1957, 3ª generación de 1957 a 1972 y 4ª generación desde 1973. A continuación se presenta la tabla 2 con las generaciones descritas por Alcaraz (2015) y sus principales características.

Tabla 2  
Evaluación en el siglo XIX.

<b>1ª GENERACIÓN (Hasta 1930)</b>	<b>2ª GENERACIÓN (1930-1957)</b>	<b>3ª GENERACIÓN (1957-1972)</b>	<b>4ª GENERACIÓN (DESDE 1973)</b>
Evaluación basada en la norma	Evaluación basada en criterios	Predomina la evaluación criterial	Aparecen modelos alternativos
Instrumentos de forma técnica: - test de inteligencia - test de personalidad	Predomina el uso de test	Se incluyen: cuestionarios entrevistas observación	Intercambio de opiniones Métodos participativos
Medición como sinónimo de evaluación	Evaluación se antepone a medición	Se incluye el término juicio Evaluador como juez	Se avanza en el concepto de evaluación educativa
Rendimiento del individuo comparado con el grupo	Rendimiento del individuo según un estándar	Evaluación para rendir cuentas	Evaluación para la emancipación de los individuos

Fuente: elaboración propia a partir de tabla de Alcaraz (2015, p.20).

Sin embargo, Castillo y Cabrerizo (2010, p.9 y p.17) analizan más esa transición e indican la existencia de siete momentos en los que la *evaluación* “ha sufrido una profunda transformación histórica” que, sin embargo, tienen en común que “[...] consideran a la evaluación como uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje [...]”. Para resumir sus investigaciones, presentamos la tabla 3 que refleja su trabajo sobre la “evolución del concepto evaluación” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.16).

Tabla 3.

Evolución del concepto evaluación

<b>Evaluación como medida</b>	Hasta años 20	Psicología conductista. Test/ batería de test.
<b>Evaluación como relación entre objetivos y su consecución</b>	1930-1940	- Instrucción. Desarrollo tecnológico del currículum. Evaluación para comprobar grado de consecución de objetivos.
<b>Evaluación íntegra del sistema educativo</b>	Hasta finales 60	Evaluación de todo el sistema educativo.
<b>Nuevos enfoques y tendencias</b>	Dec.70 (LGE)	Objetivos operativos como indicadores de éxito. Valoración de programas/ métodos
<b>Proliferación de modelos</b>	Década 80	Evaluación cuantitativa/cualitativa
<b>Promulgación de la LOGSE</b>	90 (LOGSE)	Evaluación para orientar, regular y mejorar. Formativa/diferenciada/integradora
<b>Promulgación de la LOE</b>	Ppio. XXI (LOE)	Analizar grado de consecución de competencias básicas.

Fuente: elaboración propia a partir de tabla de Castillo y Cabrerizo, 2010.

Este largo proceso de cambios ha dado lugar a una evolución constante del concepto *evaluación* que, según indican Castillo y Cabrerizo (2010, p.16), ha hecho que en la actualidad “la evaluación educativa esté llamada a ser el eje integrador, vertebrador y dinamizador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje [...]”. Este papel clave que ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante E-A) ha sido objeto de estudio, análisis y mejora por parte de numerosos docentes, entre los que destacan los trabajos de López-Pastor (2006) y López-Pastor (2009). El libro de 2006, es una obra colectiva que aporta una visión más educativa y formativa de la forma de practicar y entender la evaluación. Partiendo de la crítica al modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física, hasta el desarrollo de una propuesta de evaluación alternativa (evaluación formativa y compartida) que han ido mejorando a través de propuestas y recursos que facilitarían su puesta en práctica. El libro de 2009, se centra en la difusión de lo interesante que resulta el desarrollo de la EFYC en la enseñanza universitaria. Partiendo de un marco teórico de referencia, continúan con la presentación de experiencias con EFYC y los resultados obtenidos y, finalmente, se presentan las *cuestiones-clave* así como las posibles dificultades en su puesta en práctica y las soluciones para cada caso.

En conclusión, la evaluación sigue siendo un tema muy relevante sobre el que investigar y practicar, y, al mismo tiempo, una fuente constante de formación permanente del profesorado.

### 3.1.3 Tipos de evaluación.

Castillo y Cabrerizo señalan que (2010, p. 32) “establecer una clasificación de las distintas modalidades de evaluación no es tarea fácil, [...] al ser múltiples los criterios [...], las clasificaciones [...] serán muy variadas”. Por otro lado, estos autores resaltan que, el hecho de la que la evaluación haya recibido tantas *adjetivaciones*, complica aún más la tarea.

Al tratarse de una maraña tan numerosa, hemos decidido centrarnos en dos autores de referencia y sus clasificaciones: Casanova (1997) y López-Pastor (2006).

Casanova (1997) hace su clasificación de *tipologías* de evaluación atendiendo a cuatro criterios: funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes.

- Por su funcionalidad: sumativa (para determinar el valor de un producto final) y formativa (valoración de procesos para mejorarlos o perfeccionarlos).
- Por su normotipo, que es el referente que se toma para evaluar un objeto/sujeto (Casanova, 1997, p.75): nomotética -basada en referentes externos-, [que se subdivide en; normativa (valoración del sujeto en función del nivel del grupo) y criterial -basada en referentes internos- (evaluar tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o sus fases)] y idiográfica (el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares).
- Por su temporalización: inicial (se aplica al principio del proceso de evaluación), procesual (valoración continua: aprendizaje del alumno-enseñanza del profesor) y final (se realiza al terminar un proceso aunque se trate de uno parcial).
- Por sus agentes: autoevaluación (el sujeto se evalúa a sí mismo), coevaluación (evaluación conjunta de un trabajo/ trabajos realizados entre varios) y heteroevaluación (evaluación de una persona sobre otra).

López-Pastor (2006) propone una clasificación más amplia según la finalidad, según el momento, según a quién o qué se evalúa, según quiénes evalúan, según el tipo de técnicas, situaciones e instrumentos de obtención de datos.

- En función de su finalidad: diagnóstica (para obtener información del estado inicial), formativa (para mejorar el proceso y/o personas implicadas) y sumativa (para realizar una revisión y un juicio de valor sobre cuánto se sabe, cuánto se ha mejorado y qué calidad tiene).
- En función del momento: inicial (antes de empezar un proceso o durante su primera fase), continua (a lo largo del proceso), final (cuando se realiza a término) y puntual (aplicada en un momento particular separado del proceso de enseñanza-aprendizaje).
- En función de a quién o qué se evalúa: del alumnado, del profesorado y de los procesos de E-A.
- Según quién evalúa: heteroevaluación (una persona evalúa a otra que está en una situación diferenciada), coevaluación (evaluación entre iguales), autoevaluación (evaluación propia, de una persona a sí misma) y compartida (evaluación dialogada profesor-alumno con toma de decisiones conjunta). A este apartado el autor añade si hay participación o no de personas ajenas al centro y distingue entre: evaluación interna (realizada por personas implicadas en el proceso) y evaluación externa (llevado a cabo por personas externas a los procesos).

A continuación se presenta una tabla comparativa de los tipos de evaluación según los autores analizados (Casanova, 1997 y López-Pastor, 2006).

Tabla 4.

*Tipos de evaluación según Casanova (1997) y López-Pastor (2006).*

Criterios	TIPOS DE EVALUACIÓN	
	Casanova, 1997	López-Pastor, 2006
Finalidad	sumativa - formativa	diagnóstica - formativa - sumativa
Momento	inicial - procesual - final	inicial - continua- final - puntual
Agentes ¿Quién evalúa?	autoevaluación - heteroevaluación co-evaluación	heteroevaluación - autoevaluación coevaluación – evaluación compartida
Normotipo / ¿A quién o qué se evalúa?	ideográfica- nomotética (normativa o criterial)	alumnado - profesorado - procesos E-A
Procedencia agentes	La autora no presenta esta categoría	interna - externa

Fuente: elaboración propia a partir de Casanova (1997) y López-Pastor (2006).

De los dos autores estudiados, la clasificación que más se adecúa a nuestra forma de entender la evaluación es la propuesta por López-Pastor (2006) ya que, no sólo nos parece más amplia y precisa, sino que recoge los dos tipos de evaluación que nos conciernen en esta

investigación: la evaluación formativa y la evaluación compartida y, más concretamente, la combinación de ambas (evaluación formativa y compartida).

### 3.2 EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

“Necesitamos aprender *de* y *con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir.”  
(Álvarez, 2001, p.12)

#### 3.2.1 Aproximación a los términos.

El concepto de evaluación formativa y compartida se compone, al mismo tiempo, de dos tipos de evaluación diferentes (evaluación formativa y evaluación compartida) pero complementarias que logran hacer del proceso un todo más completo, más útil, más lógico y más potente. Para explicarlo detalladamente, ofrecemos a continuación una aproximación a cada una de las realidades que lo integran.

#### 3.2.2 Evaluación formativa.

Parece lógico pensar que, toda evaluación que tenga lugar en el contexto educativo, debería ser *formativa* (que da forma o que forma), sin embargo, como ya explicamos anteriormente, la confusión entre evaluación y calificación ha borrado los límites y diferencias que se les suponían a ambas realidades. Fruto de esa *máscara* con la que se ha ido disfrazando a la evaluación, en los últimos años, han surgido una gran diversidad de términos que, si bien pretenden señalar la necesidad de que la evaluación recupere su estatus independiente y educativo, lo hacen a través de vocablos diferentes, todos ellos, relacionados directamente con la evaluación de carácter formativo. Algunos de esos términos son: “evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora.” (López-Pastor, 2009, p.32).

Según López-Pastor (2006, p.37) la evaluación formativa es “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumno aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)”. Por su parte, James (2013, p.12) señala que es una “herramienta potencialmente transformadora



de la enseñanza” que usada correctamente sería beneficiosa para profesores y alumnos. No en vano, la denomina *evaluación trans-formadora*. En estas dos primeras definiciones se hace hincapié en el carácter renovador de este tipo de evaluación y su capacidad de contribuir al progreso de todos los implicados.

La Red de Evaluación Formativa y Compartida la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián y López-Pastor, 2009, p. 35). Según Rotger (1990) se trata de un proceso de valoración constante de todos los elementos que intervienen en el proceso. En ambos casos, se resalta la importancia de estimar todo el proceso.

En resumen, consideramos que la evaluación formativa es aquella que centra su atención, en valorar, corregir y mejorar la práctica de los implicados, durante todo el proceso educativo, para lograr un aprendizaje constante, consciente y significativo.

### **3.2.3 Evaluación compartida.**

Existe una larga tradición en la que se ha asociado la evaluación como tarea exclusiva del profesor y los alumnos como receptores de las conclusiones extraídas de la misma (normalmente, calificaciones). Sin embargo, estamos convencidos de la necesidad de que el alumnado también forme parte del proceso de análisis, reflexión, regulación y aprendizaje constante que supone la evaluación.

López-Pastor (2000) considera que el profesor y el alumno deben estar directamente implicados y comprometidos en el proceso de evaluación y preocuparse por la descripción e interpretación de lo que se evalúa. Por su parte, Santos (2014, p.14) señala la relación directamente proporcional que existe entre la participación de los evaluados en la evaluación: “[...] cuánta más participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta”.

En este marco en el que el alumno cobra protagonismo absoluto en su propio proceso de aprendizaje es donde germina la idea de la *evaluación compartida*.

Para López-Pastor (2005b); López-Pastor, González y Barba (2006) y López-Pastor et al. (2007) la evaluación compartida es un término que emplean para referirse a la relación dialógica que mantienen profesor-alumno sobre la evaluación de aprendizajes y procesos de enseñanza; y añaden que se puede tratar de diálogos individuales o grupales.

La evaluación compartida, se basa en propuestas de *evaluación democrática* que Santos (1993, p.24) define como “la que se pone al servicio de los usuarios, no del poder” y que López-Pastor et al. (2007, p.72) engloban dentro de los procesos evaluativos que implican la participación del alumnado: “autoevaluación y coevaluación”.

En definitiva, creemos que la evaluación compartida es la que implica el diálogo profesor-alumno, para llegar a una evaluación democrática, basada en la experiencia y conclusiones que ambos van atesorando a lo largo de todo el proceso.

### **3.2.4 Medios, instrumentos y técnicas de evaluación formativa y compartida.**

Para llevar a cabo la evaluación son necesarios medios, instrumentos y técnicas para la recogida y análisis de información durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muy numerosas y variadas las clasificaciones que diferentes autores ofrecen sobre estos tres elementos. En nuestro caso, la propuesta de Hamodi, López, y López-Pastor (2015) será en la que nos centraremos, por considerarla completamente afín y adecuada al enfoque educativo con el que nos identificamos. Estos autores creen en la necesidad de utilizar una nueva clasificación que incluya la opinión y participación del alumnado en la evaluación. Explican que “los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar [...]” (Hamodi, López, y López-Pastor, 2015, p.155). Los medios, según indican, pueden ser orales, escritos y prácticos. Las técnicas de evaluación, serían las estrategias que los profesores utilizan para la recogida de información sobre las creaciones del alumnado. Estas técnicas variarán según haya o no participación del alumnado en el proceso de evaluación. Por último, las herramientas de evaluación serían los recursos que profesorado y alumnado emplean para constatar organizadamente la información obtenida a través de una técnica de evaluación determinada. A continuación presentamos un cuadro de clasificación de medios, instrumentos y técnicas de evaluación elaborado por Hamodi, López y López-Pastor (2015):

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carpeta o <i>dossier</i>, carpeta colaborativa</li> <li>• Control (examen)</li> <li>• Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo</li> <li>• Cuestionario</li> <li>• Diario reflexivo, diario de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Ensayo</li> <li>• Examen</li> <li>• Foro virtual</li> <li>• Memoria</li> <li>• Monografía</li> <li>• Informe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portafolio, portafolio electrónico</li> <li>• Póster</li> <li>• Proyecto</li> <li>• Prueba objetiva</li> <li>• Recensión</li> <li>• Test de diagnóstico</li> <li>• Trabajo escrito</li> </ul>
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Cuestionario oral</li> <li>• Debate, diálogo grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición</li> <li>• Discusión grupal</li> <li>• Mesa redonda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponencia</li> <li>• Pregunta de clase</li> <li>• Presentación oral</li> </ul>
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica supervisada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostración, actuación o representación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Role-playing</i></li> </ul>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales).</li> <li>• Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.</li> </ul>		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental).</li> <li>• Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación).</li> <li>• Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).</li> </ul>		

Figura 2. Medios, instrumentos y técnicas de evaluación. Tomado de Hamodi, López y López-Pastor (2015).

### 3.3 LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado describiremos los cambios que han tenido lugar, en relación a la evaluación en Educación Superior en España, como consecuencia del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante: EEES) que han experimentado las universidades. A continuación, presentaremos las ventajas e inconvenientes que se han encontrado en la práctica de la EFYC en esta etapa educativa.

#### 3.3.1 La evaluación en el EEES

El EEES comienza a germinarse con la *Declaración de la Sorbona* del 25 de mayo de 1998. Al año siguiente, se firma la *Declaración de Bolonia* y da comienzo el *Proceso de Convergencia* y se establece el año 2010 como plazo de implantación. Se pretendía un objetivo doble: “crear un sistema de Educación Superior que mejore el empleo y la movilidad

de ciudadanos” y “aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea facilitando un efectivo intercambio de titulados, así como de estudiantes y profesores de otras partes del mundo; a través de la adaptación de los contenidos de los estudios universitarios a las demandas sociales” (Pérez et al, 2008, p.437).

En este contexto de cambio, surge la preocupación del profesorado universitario por “avanzar hacia modelos y sistemas de evaluación más formativos y participativos” (López-Pastor, Martínez y Julián, 2007, p.5).

López-Pastor (2006b, p.96) considera que el proceso de convergencia hacia el EEES implica, como mínimo, los cambios que se señalan a continuación, en la forma de entender y practicar la evaluación en docencia universitaria:

- Dotar de más relevancia y destinar más tiempo y esfuerzo a la evaluación formativa y compartida frente a la final y sumativa.
- Evaluar el proceso, no sólo el producto final.
- Evaluar los aprendizajes y competencias planificadas y no únicamente los valorables a través de exámenes.
- Que la evaluación se dirija a mejorar los aprendizajes y los procesos, no como control final.

En definitiva supone, como hemos venido analizando, “evaluar para conocer” (Álvarez, 2001, p.1).

### **3.3.2 Ventajas e inconvenientes**

Existen numerosos trabajos que hacen referencia a los aspectos positivos y negativos que distintos profesionales han ido experimentando en la puesta en práctica de la EFYC en Educación Superior. Nos basaremos en las recopilaciones documentales elaboradas por López-Pastor (2011) y Hamodi (2014), a fin de ofrecer un panorama sintético general.

Las principales ventajas e inconvenientes señaladas por López-Pastor (2011, p.163-164) son:

Ventajas:

- Facilitar y mejorar la implicación del alumnado universitario en dinámicas de trabajo colaborativo y metodologías activas de aprendizaje.

- Facilitar la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, con gran relación con los procesos de formación permanente.
- Influencia positiva en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permite analizar y mejorar la práctica docente.

Inconvenientes:

- Resistencia inicial del alumnado por falta de costumbre y hábito.
- Problemas surgidos en el desarrollo de la asignatura por falta de coherencia curricular en el proyecto docente. Dificultan el correcto funcionamiento.
- Mayor y diferente carga de trabajo, para alumnado y profesorado, en comparación con modelos tradicionales.

Para destacar los aspectos positivos y negativos de la práctica real de la EFYC, Hamodi (2014, p.71) presenta una tabla muy completa que recuperamos a continuación.

Tabla 5.

*Aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado y el alumnado según Hamodi, 2014.*

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
P R O F E S O R A D O	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor conocimiento del alumnado.</li> <li>- Permite la regulación de errores durante el proceso de enseñanza.</li> <li>- Facilita los sistemas colaborativos de desarrollo profesional.</li> <li>- Se forma al alumnado en sistemas de evaluación de forma vivencial, mediante el ejemplo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de rutinas tradicionales.</li> <li>- Mayor carga de trabajo.</li> <li>- Dificultades cuando hay excesivo número de alumnos.</li> <li>- Posibles problemas de validez y relevancia.</li> <li>- Falta de formación en estos sistemas de evaluación.</li> <li>- Dificultades con el alumnado primerizo.</li> <li>- Dificultad al pasar la evaluación a calificación.</li> <li>- Posibles dificultades ante la necesidad de respetar los principios éticos.</li> </ul>
A L U M N A D O	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomente un aprendizaje muy potente.</li> <li>- Permite la adquisición de competencias.</li> <li>- Desarrolla el pensamiento crítico.</li> <li>- Incrementa el rendimiento académico.</li> <li>- Permite regular las dificultades.</li> <li>- Motivación hacia el aprendizaje.</li> <li>- Aprendizaje dialógico.</li> <li>- Valor al esfuerzo continuo.</li> <li>- No exclusividad del examen.</li> <li>- Aprendizaje de sistemas de evaluación de forma experiencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibles resistencias iniciales al desconocer el sistema.</li> <li>- Mayor carga de trabajo.</li> <li>- Si el <i>feedback</i> es tardío, el aprendizaje es menor.</li> <li>- Comparación de exigencias.</li> </ul>

PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorece la integración en grupos.</li> <li>- Permite una evaluación y calificación más ajustadas.</li> <li>- Fomenta el desarrollo intelectual, afectivo y profesional.</li> <li>- Permite ampliar el poder de decisión.</li> <li>- Es una evaluación útil para educar.</li> <li>- Incrementa el rendimiento académico, la autoreflexión y la responsabilidad (autoevaluación).</li> <li>- Involucración (evaluación entre pares).</li> <li>- Fomento de procesos metacognitivos sobre el aprendizaje (evaluación colaborativa o compartida).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En los casos en los que hay poca honestidad, la autoevaluación se complica.</li> <li>- Pueden surgir conflictos en la evaluación entre pares.</li> </ul>

### 3.4 RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (REFYCES)–SEMINARIO DE SEGOVIA

En este punto queremos ahondar en el caso que nos ocupa: los docentes de la REFYCES que forman parte de la Facultad de Educación de Segovia. Para ello, analizaremos cuál ha sido el papel que ha ocupado el “Grupo de Trabajo Internivelar de investigación-Acción” en el desarrollo del “Grupo de Evaluación Formativa de la Escuela Universitaria de Segovia” (López-Pastor, Martínez y Muñoz 2007, p.3) y, éste, a su vez, en la creación de la REFYCES.

#### 3.4.1 Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física en Segovia

El Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia se puso en marcha en el año 1992, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (perteneciente a la Universidad de Valladolid). Surge como un “proyecto de colaboración y perfeccionamiento profesional entre el profesorado de diferentes especialidades y etapas educativas” (López-Pastor, 2005c, p.1). Los profesores que formaron este grupo de I-A, tenían un interés común: trabajar sobre temas que les resultaban problemáticos en su “práctica educativa de la Educación Física” (López-Pastor, 2005c, p.1). Cada una de las temáticas fue trabajada con ciclos de investigación-acción que duraban entre dos y tres años. Todas sus líneas de trabajo se basan en: la racionalidad práctica y procesos grupales de colaboración entre profesores. Así mismo, López-Pastor, Monjas y Pérez, (2003,

p.124) dejan claro que los materiales curriculares que han ido elaborando tienen muchas cualidades del currículum entendido como proyecto y proceso.

Desde el año 1992 al 2004, siguiendo a López-Pastor (2005c), el Seminario ha trabajado a través de ciclos de I-A. Los autores describen su trayectoria atendiendo a 4 ciclos diferentes que han ido llevando a cabo: (1) *Evaluación formativa y compartida en Educación Física*, (2) *La Educación Física en la escuela rural y el profesorado itinerante*, (3) *La atención a la diversidad en Educación Física* y (4) *Elaboración de material curricular de Educación Física para Infantil, Primaria y Secundaria*.

El primero, es el que contribuyó directamente a que, 10 años después, se creara el Seminario Permanente de Evaluación Formativa de Segovia (conocido como Seminario de Segovia). En este ciclo comenzó a funcionar el Seminario, con 6 profesores. Su duración fue de 2 cursos dedicados a desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa, con especial atención a los procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física.

En conclusión, este Seminario fue el que hizo que surgiera el Seminario permanente de evaluación formativa de Segovia pero, gracias a sus investigaciones sobre evaluación formativa y compartida en Educación Física en todas las etapas educativas.

## **5.2 El Seminario Permanente de Evaluación Formativa de Segovia**

En el curso académico 2004-2005 se pone en funcionamiento el Seminario Permanente de Evaluación Formativa de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Simultáneamente, en otros centros, se pusieron en práctica dinámicas de la misma temática, en busca de analizar y mejorar la evaluación a nivel universitario. Estos dos antecedentes son los que dan origen a la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria (Hamodi, 2014, p.78 y López-Pastor, Martínez y Julián, 2007, p.3). Esa creciente inquietud vino determinada, entre otras razones, por “la necesidad de adaptación al EEES” y la intención de “mejorar el aprendizaje autónomo del alumnado” (Hamodi, 2014, p.78). Como ya hemos ido avanzando anteriormente, la reflexión de los docentes respecto a la importancia de delimitar y diferenciar la evaluación y la calificación, así como por poner en marcha metodologías más activas y formativas, ha sido uno de los factores que han hecho centrar la atención en nuevas prácticas evaluativas.

### 3.4.5 Características del Seminario de Segovia

Según explican López-Pastor et al. (2005d, p.2), el grupo de investigación inicial estuvo compuesto por profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (perteneciente a la Universidad de Valladolid), de diferentes departamentos y áreas científicas.

Durante el curso 2005 llevaron a cabo un estudio previo sobre diferentes asignaturas y planes de estudio. La siguiente fase que se plantearon fue la ampliación del grupo durante el curso 2005-2006 para organizar una red a nivel nacional (REFYCES), para lograr un análisis de transferibilidad y aplicación a otras universidades y carreras a nivel nacional.

### 3.4.6 Objetivos del Seminario

Los principales objetivos que se plantearon fueron:

- Planificar y desarrollar sistemas de evaluación formativa con vistas a la incorporación al EEES, según el sistema de *Crédito Europeo* (ECTS).
- Recopilar, diseñar y contrastar una metodología adecuada para llevar a cabo evaluación formativa en la universidad, dentro del proceso de adhesión al EEES.
- Contrastar la utilidad de la carpeta/portafolios como instrumentos de recopilación de producciones del alumnado y estudiar si eran adecuados para el sistema de *Crédito Europeo*.
- Analizar y comprobar las posibilidades, ventajas, dificultades, etc. De una evaluación compartida en el EEES, especialmente en la formación inicial del profesorado (en adelante FIP).
- Contrastarlo en diferentes especialidades, asignaturas y áreas de la FIP y estudiar su posible transferibilidad a otras universidades y titulaciones.

### 3.4.7 Metodología de trabajo

La metodología básica del proyecto consistía, como ocurrió con el Grupo de Trabajo Internivelar de investigación-Acción que dio origen a este Seminario, en ciclos sucesivos de I-A sobre prácticas concretas de EFYC en, mínimo, una asignatura de los profesores que participaron en el estudio. La sucesión de estos ciclos fue generando una espiral de mejora de la práctica docente que, entre otros logros, consiguió generar el germen de la REFYCES.



### 3.4.8 Finalidades del Seminario sobre colaboración entre profesores

Desde el Seminario apuntan a que algunas de sus finalidades son fruto del intento de desarrollar procesos de colaboración entre los profesores, para: facilitar la reflexión común, mejorar las prácticas educativas desarrolladas y perfeccionarse como docentes.

A continuación incluimos la figura 3 en la que se exponen las finalidades del Seminario sobre la colaboración entre profesores.

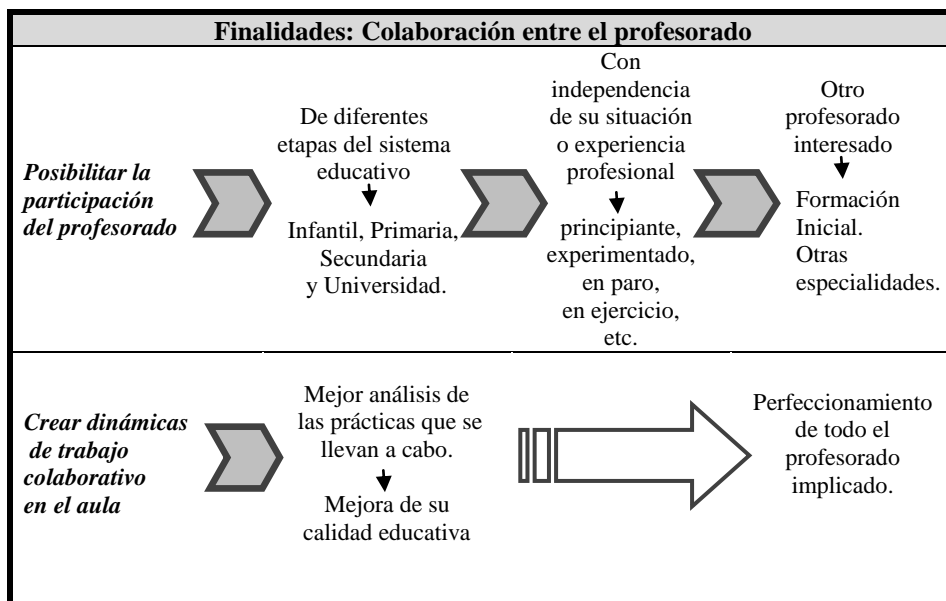


Figura 3. Finalidades del Seminario sobre la colaboración entre el profesorado. Elaboración propia a partir de López-Pastor, 2005c.

En definitiva, el Seminario de Segovia fue uno de los detonantes directos de la creación de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior.

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

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) empezó a funcionar en septiembre de 2015 con el fin de “desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria, la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario” y ponerlos en práctica “adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (López-Pastor, Martínez y Julián, 2007, p. 1). Según López-Pastor (2011, p.161) la finalidad principal de la Red sería el “desarrollo de espirales y ciclos de investigación-acción [...] principalmente

centrados en la temática de la evaluación formativa y compartida” en docencia universitaria. Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

- Recopilar, diseñar y contrastar una metodología adecuada para llevar a cabo procesos de evaluación formativa en Educación Superior, dentro del proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación superior (EEES).
- Desarrollar espirales y ciclos de investigación acción (I-A) para experimentar, contrastar y mejorar los sistemas de evaluación formativa generados en la docencia universitaria.
- Analizar y comprobar las posibilidades, ventajas, dificultades e inconvenientes de una evaluación compartida en Educación Superior.
- Crear una red interuniversitaria que trabaje de forma coordinada en la ejecución de este proyecto.
- Desarrollar y contrastar metodologías activas de aprendizaje en la docencia universitaria, dirigidas al desarrollo de competencias profesionales, dentro del proceso de Convergencia hacia las EEES.
- Contrastarlo en diferentes especialidades, asignaturas y áreas y estudiar su posible transferencia a otros centros y titulaciones universitarias.

#### **3.4.10 Funcionamiento y estructura de la Red**

La Red se organiza a través de subgrupos, según zonas geográficas próximas entre sí, y trabajan como seminarios a lo largo de cada curso académico (Hamodi, 2014, p.79; López-Pastor, Martínez y Julián., 2007, p.4 y López-Pastor, 2011, p.162). Estos subgrupos se coordinan entre sí para jornadas, mesas temáticas...etc. Una vez al año, se realizan jornadas “*de intercambio de experiencias y debate en las que participa toda la Red*” (López-Pastor, 2011, p.4). Para comunicarse entre los diferentes grupos, se utiliza la vía telefónica o electrónica.

Desde la Red se han establecido una serie de actividades voluntarias para intentar lograr los objetivos de partida y para difundir la información resultante de las diferentes prácticas.

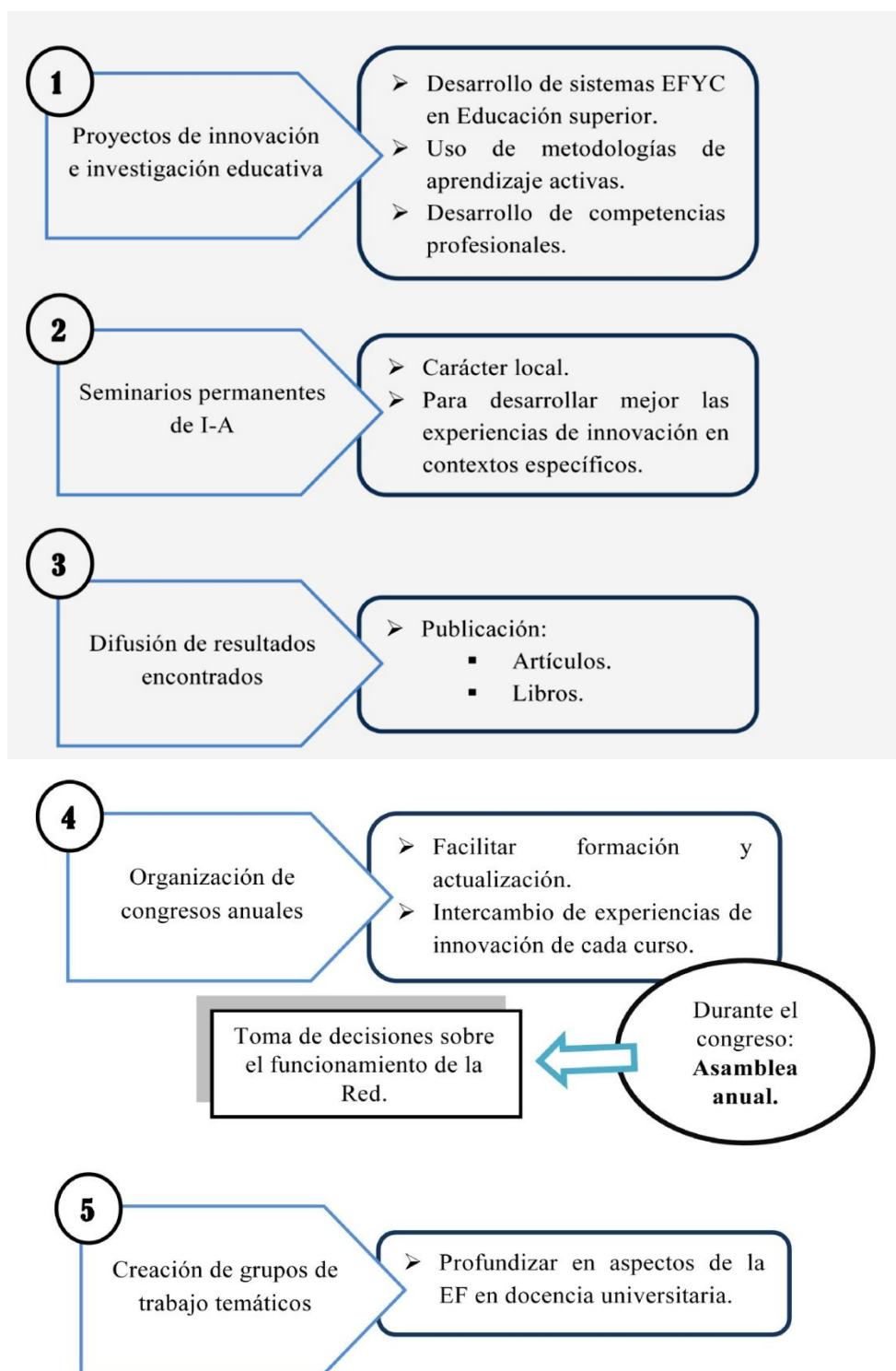


Figura 4. Actividades voluntarias de la Red. (Elaboración propia a partir de López-Pastor, 2011).

### 3.4.11 Evolución: *intrahistoria de la Red.*

Para realizar este apartado ha sido fundamental la Tesis Doctoral de Hamodi (2014) y, más concretamente, su apartado “2.5 *la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa*”

(Hamodi, 2014, pp.78-122). Como bien apuntaba Hamodi (2014, p.78) era necesario “reconstruir la intrahistoria del grupo” pues no se había realizado hasta esa fecha y urgía reunir información detallada sobre la Red que explicara su evolución.

La autora decidió elaborar la intrahistoria de la Red a través de una investigación basada en el análisis documental de “publicaciones de los miembros de la red y documentos internos” (Hamodi, 2014, p.78). Para ello, llevó a cabo la lectura y análisis de documentos redactados entre el año 2005 y el 2013: actas de reuniones de la Red, documentos sobre proyectos de innovación e investigación, libros de actas de congresos y artículos académicos sobre EF elaborados por miembros de la Red.

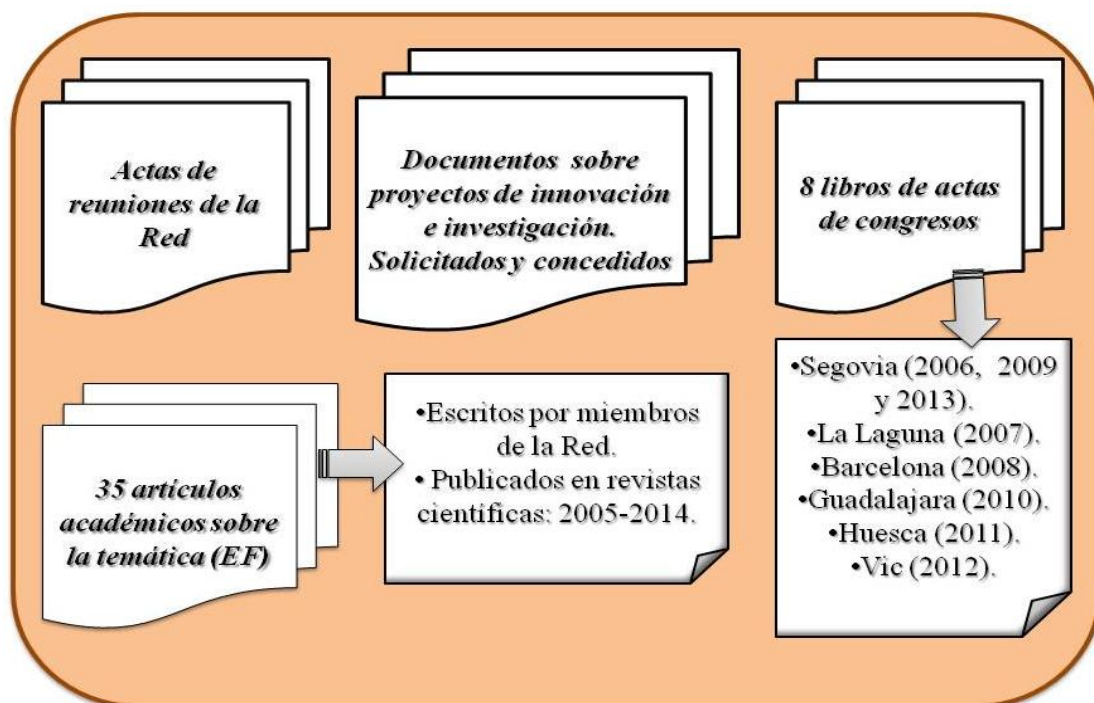


Figura 5. Documentos analizados por Hamodi (2014) para elaborar la intrahistoria de la Red. Elaboración propia a partir de Hamodi, López y López-Pastor (2014).

De esta forma llevó a cabo un “análisis inicial longitudinal” en la que los cursos académicos fueron la unidad de análisis. Este estudio fue complementado con otro más profundo de carácter transversal en el que se tomaron como referencia las dos etapas principales de evolución de la Red: creación y consolidación. Las categorías de análisis en las que se centró la autora fueron: líneas de investigación e innovación docente desarrolladas,

publicaciones científicas de la Red y expansión de la Red a nivel nacional e internacional (Hamodi; López y López-Pastor; 2014).

Como resultado de esta investigación se concluye que: la creación y consolidación de la Red ha sido un proceso intenso y exitoso; la concesión de ayudas he permitido el desarrollo de investigaciones fundamentales; la Red ha ido evolucionando en el uso de técnicas e instrumentos de investigación (investigaciones más enriquecedoras por los agentes sociales implicados y las líneas temáticas); los primeros años la Red se sustentó en marco teórico elaborado anteriormente pero, tras 8 años, ha avanzado en dos líneas: (1) puesta en marcha y desarrollo de sistemas de EFYC, corrección y mejora y (2) investigar esos procesos comprobando resultados y generando nuevas estructuras teóricas para seguir avanzando; la producción científica ha sido mayor en unos años que en otros; en 2010 se empieza a publicar en revistas fuera de España; los retos de futuro serían la internalización de la Red y los procesos de innovación e investigación que pudieran surgir del proceso. (Hamodi, López y López-Pastor, 2014).

### **3.5 AGENTES DE CAMBIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

El cambio no es sólo una necesidad sino una realidad que se impone en nuestras sociedades dinámicas y en continua transformación.  
(Gairín y Muñoz, 2008, p.189)

Partimos de la firme convicción de que un profesor, sea de la etapa que sea, debe ser un agente de cambio. En este sentido, ya hemos mencionado el compromiso que creemos se adquiere una vez se termina la carrera: la formación y reciclaje permanentes.

Es muy probable que el germen que genera que surja un agente de cambio educativo sea la respuesta a situaciones desfasadas, obsoletas o incoherentes. En este sentido, resulta necesario acabar con el “inmovilismo didáctico y pedagógico que predomina en las facultades y centros FIP (formación inicial de profesorado)” (Palacios y López, 2013, P.284) y, por ende, lograr “la extinción de los dinosaurios educativos” (González, 2015, p.18).

Según indica Fullan (2002, p.10) “no podemos depender de o esperar a que el sistema cambie”, sino que tenemos que trabajar nuestras capacidades y ponerlas al servicio del aprendizaje constante. Además, señala algo con lo que estamos plenamente de acuerdo “[...] los educadores deben de tratar de ser agentes eficaces del cambio” (Fullan, 2002, p.13). No

podemos olvidar que, al comienzo del curso escolar, los docentes reciben en sus aulas a una serie de alumnos que, a final de curso, deben de haber adquirido unas competencias, lograr un aprendizaje significativo, que les cambie y contribuya a que sigan pudiendo cambiar en los cursos venideros.

En sus comienzos, los miembros de la Red estuvieron inmersos en un proceso de cambio marcado por dos factores: (1) el proceso de convergencia hacia el EEES y (2) la toma de decisiones sobre optar por seguir la línea trazada por la pedagogía tradicional o trabajar con metodologías activas, con la evaluación formativa como eje del proceso de E-A.

En este sentido, Knight (2006, p.251) señala que pertenecer a una organización relacionada con el perfeccionamiento del profesorado es tremendamente útil, porque las redes proporcionan un acceso fácil a un pensamiento bueno y práctico sobre cuestiones de mejora de la enseñanza. Al fin y al cabo, ser agentes de cambio es ponerse en disposición de provocar cambios, aún sabiendo que supondrá esfuerzos y resistencias, siempre basándose en la propia experiencia y formación de cada uno porque, como señala Knight (2006, p.243): el cambio hay que “vivirlo y provocarlo”.

## VI. METODOLOGÍA

En este capítulo describiremos la metodología utilizada, así como todos los aspectos relacionados con la misma que han sido relevantes en la investigación. En primer lugar, presentamos el marco teórico en el que explicamos qué es la investigación educativa y las diferentes racionalidades y paradigmas existentes. A continuación, describimos el planteamiento metodológico de nuestro estudio de caso. Seguidamente, aparece el apartado de diseño, en el que explicamos que hemos llevado a cabo un estudio de caso, las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados y cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos. Finalmente, presentamos los criterios de rigor científico y ético-metodológico que enmarcan la investigación.

### 4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA METODOLOGÍA

Consideramos que toda actividad pedagógica debe estar ligada a unos principios, idearios y justificaciones concretas (la imprescindible cohesión entre la teoría y la práctica). No es la primera vez que aludimos a este principio docente, ya que consideramos fundamental la coherencia profesional. De nada sirve la erudición teórica si no se pone al servicio de la práctica. En este sentido, la investigación no podía carecer de una base teórica (conceptos, racionalidades y paradigmas) o ejercitarse independientemente de ésta. Realidades que se irán detallando a continuación para concluir señalando la identidad de nuestra investigación.

#### 4.1.1 Investigación educativa

"Como los educadores prácticos deben haber adquirido cierto grado de comprensión de lo que hacen y un conjunto elaborado, si no explícito, de convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas, han de tener alguna 'teoría' que explique y dirija su conducta".

(Carr y Kemmis, 1983, p. 157)

Según señala Elliott (1990) existen dos tipos de investigación en educación, la *investigación educativa* y la *investigación sobre educación*. Este autor señala que la investigación puede considerarse *educativa* si tiene la finalidad de poner en práctica valores educativos y se guía por dichos valores. Es decir, como especifica López-Pastor (1999, p. 67), se pone al servicio de la práctica educativa y de sus principales implicados, a través de

dinámicas colaborativas con ellos, con un desarrollo curricular para generar conocimiento práctico-teórico. Sin embargo, será *investigación sobre educación* si los procesos educativos son utilizados como contexto de exploración y desarrollo de teorías básicas de las ciencias de la conducta, y se divide el trabajo de los profesores y los investigadores. Según López-Pastor (ibídem) suele estar al servicio de intereses ajenos a las realidades educativas que investiga, por lo que no suele implicar cambio ni mejora, ni en las personas, ni en los procesos estudiados. Hay que destacar que Elliott (1990) es un firme defensor de la investigación-acción y diferencia claramente entre los procesos de *reflexión-sobre (investigación sobre educación)* y de *reflexión-en-la-acción (investigación educativa)*: “*la investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional*” (Elliott, 1993, p.72).

Según explica Elliott (1990, pp.32-38), la *investigación educativa* se enfoca desde un modo objetivo- natural de comprensión (porque estudia el fenómeno en su estado natural, sin manipulación), con el empleo de conceptos sensibilizadores (aquellos que “*orientan hacia las acciones que pueden esperarse que ocurran*”) y datos cualitativos. Este autor señala que el método principal que se utiliza es el estudio cualitativo de casos, a través de la observación participante y la entrevista informal. Además, indica que trata de desarrollar una teoría sustantiva (aquella que “*explica los tipos de acción naturales según son especificados por los conceptos de curso de acción de sentido común*”), con la definición de conceptos *a posteriori* (“*el desarrollo, la modificación y la revisión de los conceptos mediante el estudio de casos*”), implicando la participación activa de profesores y alumnos. Según describe Elliott (1990 p 36), la *investigación sobre educación* se enfoca de manera formalista (“*hace generalizaciones acerca de una clase de acción sobre la base del un estudio de una muestra*”), a través de conceptos definidores (son aquellos que nos indican qué observar) y datos cuantitativos. Así mismo, destaca que utiliza el método experimental, con observación no participante. Tiende a desarrollar una teoría formal (“*explica la conducta de tipos no naturales definida desde la perspectiva de una disciplina científica*”, Elliott, 1990, pp.35-36), con la definición de conceptos *a priori* (“*el investigador tratará de no contaminar la situación y de apartarse [...] de la acción*”; Elliott, 1990, p.38) y considera a profesores y alumnos como objetos de investigación.



Autores como Blández (1996) y López-Pastor (2000) han incidido en esta diferencia conceptual, al considerarla fundamental para destacar que no toda investigación que indaga sobre educación puede considerarse *investigación educativa*.

A continuación, incluimos una tabla que muestra las diferencias entre ambos tipos de investigación, según Elliott (1990, p.34), Blández (1996, p.22) y López-Pastor (2000, p.82).

Tabla 6.

*Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre educación.*

PARÁMETROS	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Elaborados	A posteriori	A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Técnicas de obtención de datos	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando sistemas de categorías a priori
Participación en el proceso de investigación	Profesores y alumnos como participantes activos, a través de la introspección	Profesores y alumnos como objetos de investigación
Utilidad	Generar conocimiento práctico-teórico	Intereses ajenos a las realidades educativas
Implicaciones	Desarrollo curricular	Ni cambio, ni mejora sustancial
Validez resultados	En función de experiencia directa	Generalización científica sin experiencia docente

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Elliott 1990, Blández 1996 y López-Pastor 2000.

#### 4.1.2 Racionalidades y paradigmas en Ciencias Sociales

##### 4.1.2.1 Racionalidades

La Educación está ineludiblemente ligada a unos *modelos de pensamiento* que condicionan la forma de entenderla, analizarla y aplicarla; es decir, una *meta-teoría* (racionalidad) en la que se apoyan los marcos teóricos y conceptuales que la dan sentido (López-Pastor: 1999 y 2000; y López-Pastor, Monjas y Pérez: 2003).

Se pueden encontrar definiciones sobre el término *racionalidad* según diferentes autores, por lo que sólo aportaremos algunas, que consideramos especialmente aclaratorias y/o relevantes: Young (1993, p. 12) lo describe como “*pensamiento que mejora nuestra*

*comprensión de las cosas y de nuestros actos*". Para López-Pastor, Monjas y Pérez (2003, p.44) se trata de *"las estructuras de pensamiento (de conocimiento, supuestos y creencias; formas de pensar) a través de las cuales percibimos, interpretamos y comprendemos el mundo en el que vivimos [...]"*. Por su parte, Díaz (2005, pp. 56-57) considera las racionalidades como *"una teoría de teorías, [...] un planteamiento que agrupa diferentes perspectivas, concepciones, paradigmas, etc., y que con vínculos comunes y planteamientos similares configuran una concepción de la enseñanza y una determinada manera de actuar de los docentes"*.

Según nuestro criterio, la racionalidad es una forma de pensamiento que se caracteriza por contribuir a la comprensión de la existencia que, a su vez, nos capacita para la toma de decisiones, de acuerdo a la información que obtenemos del análisis de la realidad.

Habermas (1982, p.96), en su teoría sobre *los intereses constitutivos del saber*, destaca tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Lo que dio, posteriormente, lugar a la descripción de tres racionalidades: *técnica, práctica y crítica*, basadas en los planteamientos de Habermas (López-Pastor, 2000, p. 40). Sin embargo, López-Pastor (2000, p. 40) y López-Pastor, Monjas y Pérez (2003, p.45) plantean una perspectiva dualista, *racionalidad técnica y racionalidad práctica*, puesto que consideran que la *racionalidad crítica* tiene más puntos en común que diferencias con la racionalidad práctica.

#### **4.1.2.2 Paradigmas**

El término *paradigma*, ha sido objeto de numerosas definiciones de las que hemos seleccionado las que siguen: Khun (1975, p.13) fue el primero en definir el concepto como *"[...] realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"*; por su parte, Guba y Lincoln (2002, p.119) señalan que son *"[...] sistemas básicos de creencias basados en supuestas ontológicas (naturaleza de la investigación), epistemológicas (relación entre investigador y lo investigado) y metodológicas (cómo investigar)"*; López-Pastor (2000, p.48) lo describe como *"[...] un sistema de creencias, un marco conceptual, que comparte una comunidad académica"*; por último, López-Pastor, Monjas y Pérez (2003, p.23) señalan que *"se trata del conjunto particular de cuestiones, creencias, métodos y procedimientos desarrollados por las comunidades científicas, que sirven de marco de referencia a las personas que forman dicha comunidad"*.

Entendemos *paradigma* como el enfoque desde el que se realiza una investigación, de acuerdo a los ideales de un grupo académico afín, que se materializa en el empleo de unas técnicas, estrategias y métodos, basados en teorías conjuntamente aceptadas.

La clasificación de paradigmas es también un tema controvertido pues, existen diferentes opiniones al respecto. Nos limitaremos a citar dos.

Por un lado, Bisquerra (2004, pp. 81-82) considera que existen tres paradigmas: el *positivista* (cuyo objetivo es explicar, relacionar y predecir variables; a través de una metodología empírico-analítica, con control experimental y técnicas de recogida de datos como test, pruebas objetivas,...etc.) el *interpretativo* (centrado en comprender, a través de una metodología humanístico-interpretativa, en la que el investigador es el principal instrumento en la recogida de datos, por medio de la observación participante y la entrevista), y el *crítico* (que pretende cambiar, transformar; con una metodología socio-crítica, a través de la investigación-acción y combina instrumentos y estrategias cualitativas).

Por otro, López-Pastor (2000, p. 49-52) designa dos paradigmas: el *cualitativo* (concibe la práctica como forma de razonamiento; pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje; tiene interés por lo cualitativo; con una relación dialéctica entre teoría y práctica; considera la enseñanza impredecible y cambiante; está basado en un saber práctico y emancipatorio) y el *cuantitativo* (el pensamiento predominante es técnico; pone el énfasis en los resultados finales; tiene interés en la objetividad, tecnificación y medida científica; concibe la práctica como la aplicación técnica del conocimiento; bajo una ideología neoliberal y mercantilista; se basa en un saber técnico).

## 4.2 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Nuestra investigación, como cualquier proceso de observación de la realidad, tiene un enfoque particular que, viene definido por los parámetros teóricos que hemos descrito en el apartado anterior. A continuación, señalaremos cuáles son las líneas que delimitan este trabajo y su relación con los instrumentos, técnicas y estrategias empleadas para llevarlo a cabo.

Partimos del empeño de realizar un estudio educativo (no tanto por desarrollarse en el ámbito de la educación, sino por intentar lograr que aporte información útil a nivel pedagógico). Por esta razón, nos identificamos con la *investigación educativa*, al compartir algunos de sus fundamentos básicos, como: la pretensión de generar conocimiento práctico-

teórico, tratarse de una experiencia directa en la que los profesores (centro de la investigación) y alumnos (la propia autora) participan activamente, el método utilizado es un estudio de casos, empleamos la entrevista y el grupo focal como técnicas de investigación y los datos (conclusiones, análisis...) se elaboran *a posteriori*.

Coincidimos en la distinción dualista que señala López-Pastor (2000, pp. 40 y 49-52), al clasificar tanto las racionalidades como los paradigmas. En este sentido, nuestra investigación toma forma en el marco de la *racionalidad práctica* y el *paradigma cualitativo*.

En función de la racionalidad: pretendemos lograr un saber práctico (que la investigación trascienda y sea útil, para lo que se elabora un informe), poniendo énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje (nos interesa analizar la evaluación como proceso educativo imprescindible y práctico), concibiendo la enseñanza como algo cambiante (aprovechando esa mutabilidad para analizar los procesos y sus resultados, así como los actores que los hacen posibles) y con una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (basando todo el proceso en una coherencia teórico-práctica).

En función del paradigma: con el empleo de métodos cualitativos (el estudio del caso de *la evaluación formativa y compartida en la Facultad de Educación de Segovia*), estudiando “*desde dentro*” (con la proximidad a los datos que nos ofrece el haber estudiado en este centro y realizar la investigación de un tipo de evaluación que hemos experimentado como alumnos y que pretendemos poner en práctica como profesores), orientada a los descubrimientos y al proceso (queremos saber cómo se articula la evaluación formativa y compartida, las dificultades que puede acarrear, las soluciones puestas en práctica por los profesores de la facultad, ...etc.) y, sobre todo, asumiendo una realidad dinámica (pues consideramos que los profesores debemos permanecer en constante formación para poder desempeñar nuestra labor integral e íntegramente).



Figura 6. Contextualización teórica de la metodología de la investigación. Fuente: elaboración propia.

### 4.3. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO

“Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos”.

(Stake, 1999, p. 11)

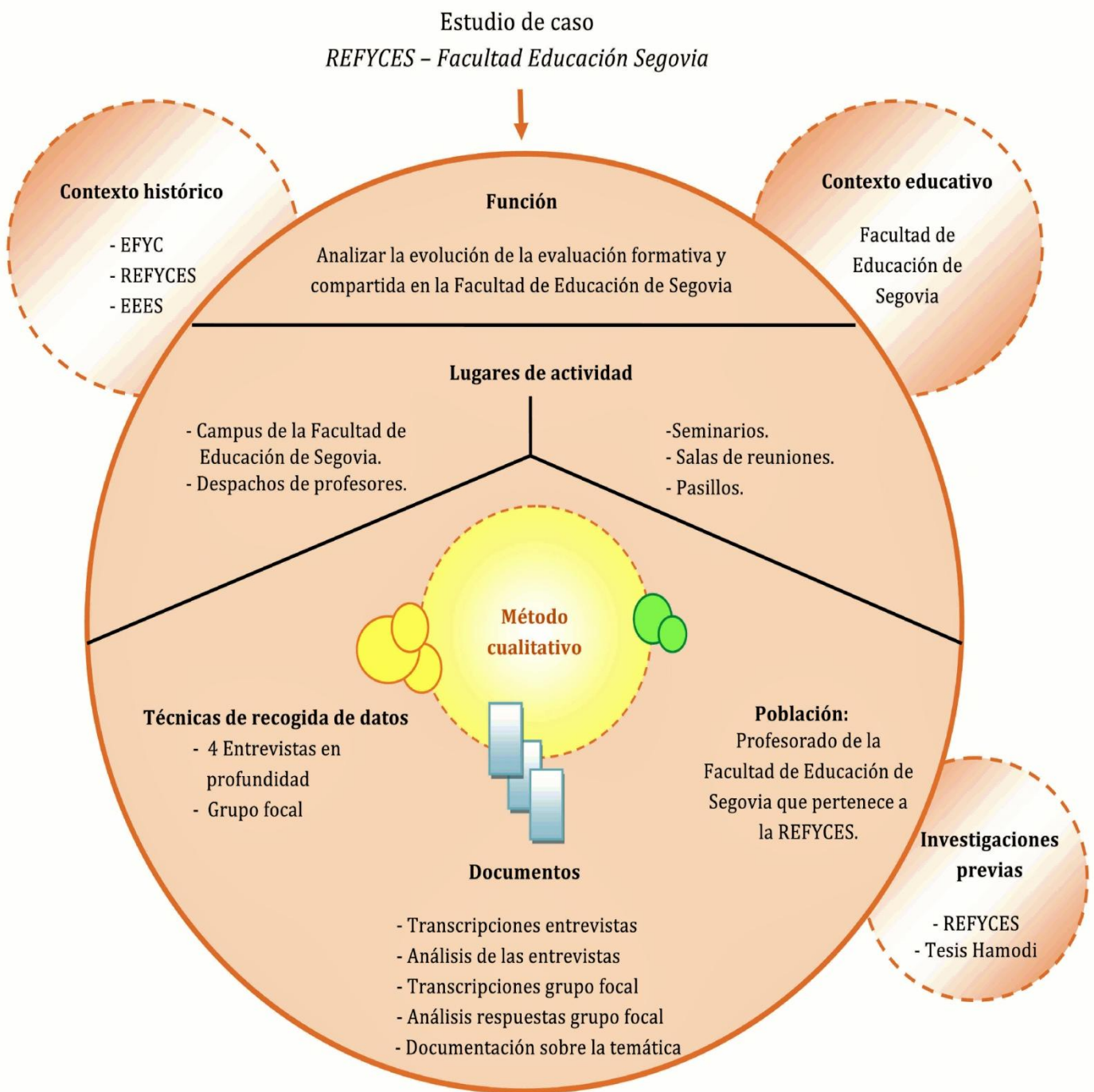
Para nuestra investigación hemos decidido emplear el estudio de casos que Stake define como “[...] *el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (1999, p.11) porque nos ayuda a analizar un fenómeno educativo (la evaluación formativa y compartida) en un contexto concreto (la Facultad de Educación de Segovia), a través de técnicas e instrumentos cualitativos.

Según indica Stake (1999) los estudios de casos pueden ser: *intrínsecos* (se estudia por su interés en sí mismo), *instrumental* (se utiliza para comprender mejor una temática o teoría, para indagar) y *colectivo* (se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema). Nuestro estudio de caso es de tipo *intrínseco*, ya que nos interesa conocer, en profundidad, el caso en sí mismo (la evaluación formativa y compartida que se desarrolla en la Facultad de Educación de Segovia). Somos conscientes de que existe la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (en adelante REFYCES), que trabaja coordinadamente a nivel nacional desde el año 2005, y que ésta surgió del Grupo de Evaluación Formativa de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (actualmente, facultad de Educación de Segovia- perteneciente a la Universidad de Valladolid) en el año 2004-2005. Sin embargo, hemos querido profundizar exclusivamente en el caso de Segovia por ser nuestro punto de referencia como estudiantes, así como por haber sido el primer lugar en el que entramos en contacto con la evaluación formativa y compartida (en adelante: EFYC) y, al mismo tiempo, por nuestra cercanía y familiaridad con el contexto (que facilita significativamente el desarrollo de la investigación). Al mismo tiempo, nos interesa conocer mejor el epicentro que dio lugar a la REFYCES y cómo sigue presentando este tipo de evaluación a los alumnos de Educación Superior en su formación inicial como profesores.

Stake (1999, p.26) resalta la dificultad de estructurar el estudio de casos y propone “[...] *utilizar temas como estructura conceptual- y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación- para obligar a la atención a la complejidad y a la contextualidad*”.

Presentamos, a continuación, la estructura conceptual de nuestro caso, a fin de facilitar al lector la comprensión del mismo y ayudarle a situarse en la investigación, atendiendo a las referencias básicas que la conforman, que son: el *contexto educativo* (Facultad de educación de Segovia), el *contexto histórico* (evaluación formativa y compartida –EFYC-, Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior –REFYCES-, Espacio Europeo de Educación Superior- EEES-), la *función* que se pretende cumplir (analizar la evolución de la evaluación formativa y compartida en la Facultad de Educación de Segovia), los *lugares de actividad* (campus de la Facultad: despachos seminarios, salas de profesores, pasillos...), tipo de *método* (cualitativo), *técnicas de recogida de datos* (entrevistas, grupo focal), *población* (profesorado de la Facultad de Segovia que pertenece a la REFYCES), *documentos* (transcripciones y análisis de entrevistas y grupo focal, documentación sobre la temática), *investigaciones previas* (investigaciones de la REFYCES, Tesis Doctoral Hamodi, 2014), *issues*, *declaraciones temáticas* y *preguntas informativas* (cuestiones referentes de la investigación).

**ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL CASO**



ISSUES	Declaraciones temáticas	Preguntas informativas
¿En qué medida ha influido la EFYC en la trayectoria del profesorado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logros de la REFYCES en la Facultad de Educación de Segovia.</li> <li>- Impacto en la carga de trabajo del profesorado.</li> </ul>	<p>¿Cuál ha sido la evolución de la REFYCES?</p> <p>¿Se consideran agentes de cambio?</p> <p>¿Cuáles son sus retos para el futuro?</p>

Figura 7. Estructura conceptual del caso. Fuente: elaboración propia.

### 4.3.1. Cronología de la investigación

La investigación se ha desarrollado a lo largo de cuatro fases en las que se ha ido estructurando el trabajo a realizar: (1) fase inicial de preparación; (2) fase de gestión de documentación y toma de decisiones metodológicas; (3) fase de desarrollo de la metodología; y, (4) fase de análisis datos y elaboración de informe final.

A continuación, se explica esquemáticamente cada fase a través de la figura 8: *cronograma de la investigación*.

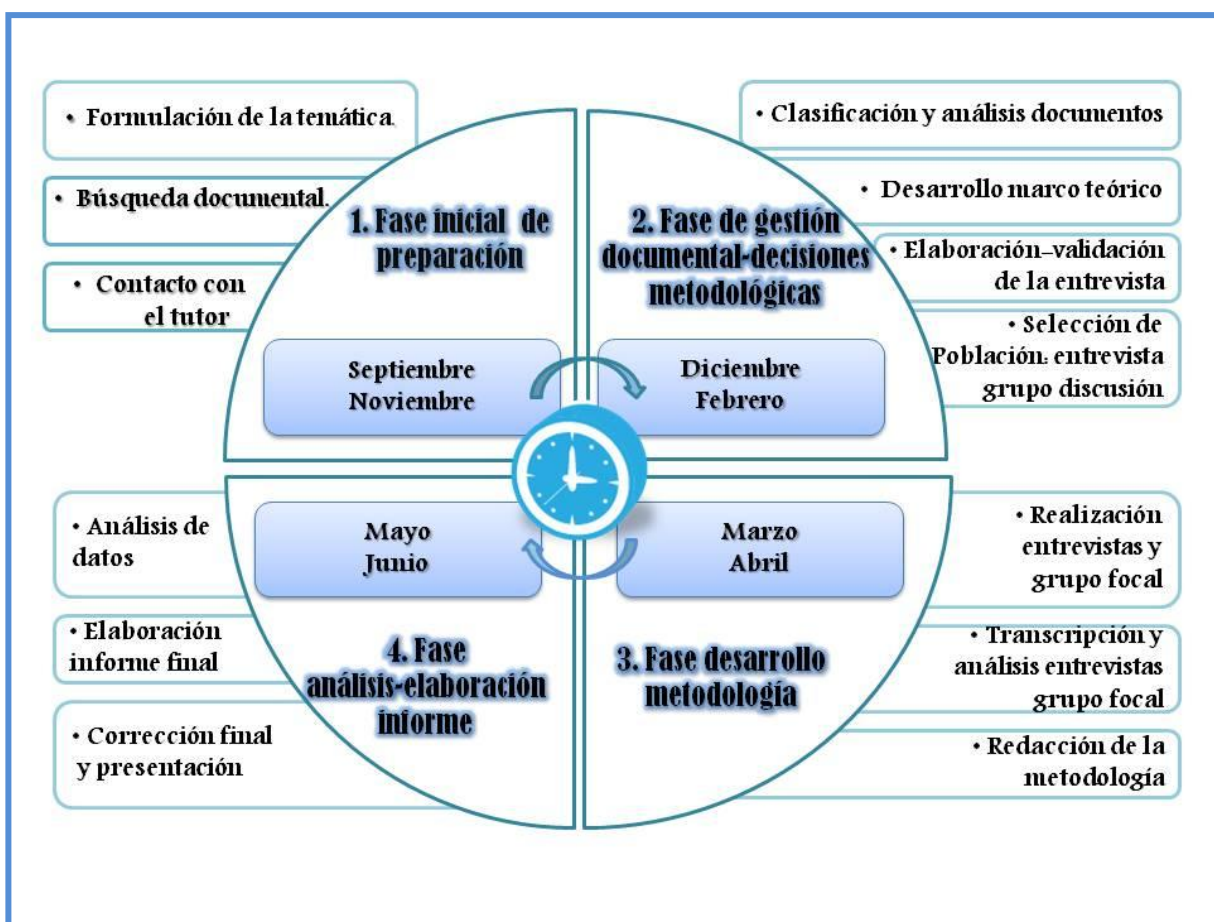


Figura 8. Cronograma de la investigación. Fuente: elaboración propia.

### 4.3.2. Selección muestral

Tanto para la entrevista como para el grupo focal partíamos de un universo compuesto por todo el profesorado de la Facultad de Educación de Segovia que utilizara la EFYC como sistema de evaluación de alguna o todas sus asignaturas y, a su vez, formara parte de la REFYCES. En la figura que presentamos a continuación, se aprecia la descripción gráfica del universo potencial.





Figura 9. Universo potencial de profesores para la investigación. Fuente: elaboración propia.

A partir de ese universo potencial, se ha utilizado un sistema de selección de candidatos según dos criterios fundamentales: que fueran *expertos en la materia* (a fin de obtener información relevante, contrastada y fundamentada) y que hubiera un *equilibrio entre hombres y mujeres* (procurando que la investigación sea equitativa). Este proceso ha dado como resultado la selección de 4 profesores (2 mujeres y 2 hombres) para la entrevista y 6 profesores para el grupo de discusión (3 mujeres Y 3 hombres). En total la muestra se compone de 10 profesores (4 entrevistados y 6 componentes del grupo de focal).

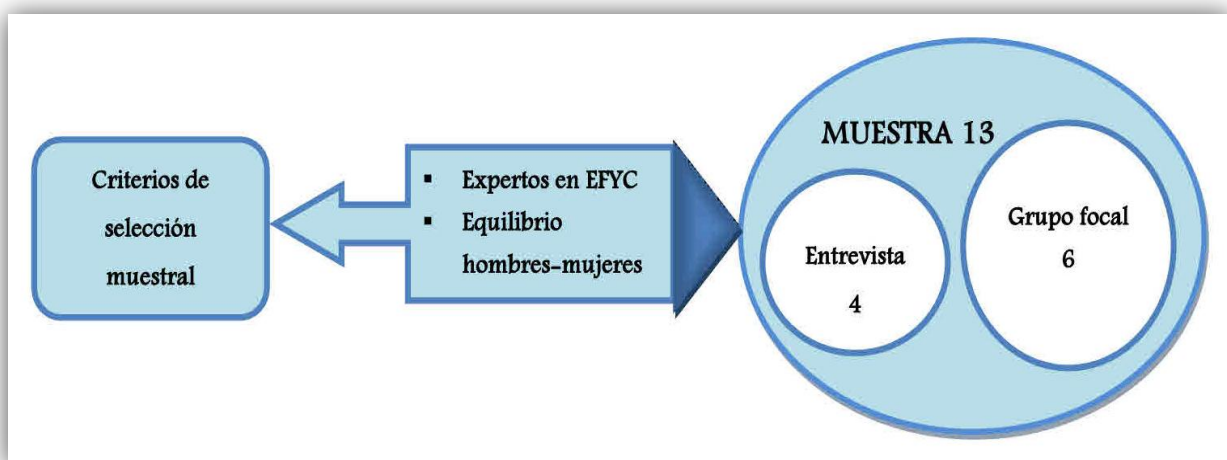


Figura 10. Criterios y resultados de selección muestral. Fuente: elaboración propia.

## 4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la obtención de datos en nuestro estudio de casos hemos utilizado dos instrumentos: la entrevista en profundidad y el grupo focal, para indagar sobre la evaluación formativa y compartida, desde el punto de vista de los expertos y profesores que la ponen en práctica en la Facultad de Educación de Segovia.

### 4.4.1 Entrevista en profundidad

La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. (Stake, 1999, p.63)

La entrevista en profundidad se ha empleado para indagar sobre la evaluación formativa y compartida desde la perspectiva de 4 expertos. Según Gil et al. (1999, p.168), en este tipo de entrevista, el investigador “[...] *desea obtener información sobre determinado problema y, a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista [...]*”. En nuestro caso, realizamos un *borrador inicial* en el que se agruparon las preguntas en torno a 7 ítems: referencias sobre la EFYC, aplicación de la EFYC, dificultades/facilidades en su puesta en práctica, aspectos positivos/negativos de la EFYC, experiencia con la EFYC, apoyo para su puesta en práctica y análisis de resultados. A partir de estos ejes se plantearon un total de 50 preguntas que conformaron el *borrador final* de la entrevista (anexo 1). Una vez elaborado el borrador, llevamos a cabo su validación para: tratar de reducir el número de preguntas y para contrastar la idoneidad de las mismas, dado el tema a investigar, con expertos en la materia. De esta forma, elaboramos una entrevista más precisa para lograr los objetivos del TFM.

Para la validación de la entrevista fueron seleccionados 3 profesores, por su larga experiencia en investigación que, además, conocían y trabajaban la EFYC en profundidad. Se le envió a cada uno de ellos un correo electrónico, en el que se adjuntó un fichero Word con la explicación detallada de nuestra petición y agradeciendo su colaboración. A estas primeras referencias, les seguía una tabla compuesta por 3 filas y 51 columnas. La primera columna recogía cada una de las preguntas del borrador de la entrevista; la segunda, una escala de valoración del 1 al 4 (siendo 1 pregunta de poco interés y 4 de máximo interés) y la tercera, un espacio para añadir observaciones. A continuación se adjunta una muestra del documento, que puede leerse íntegramente en el apartado de anexos (anexo 2).

Preguntas de partida	Valorar (1-4)	Observaciones
1. ¿Cómo entró en contacto con la EFyC?		
2. ¿Qué recursos utilizó para informarse sobre este tipo de evaluación?		
3. ¿Tuvo alguna dificultad para encontrar referencias de la EFyC?		
4-¿Considera que cuando usted empezó a informarse sobre la EFyC existían suficientes fuentes de las que recabar información?		
5. ¿Cuándo empezó usted a aplicar la EFyC?		
6. ¿Qué tipo de evaluación había realizado anteriormente?		
7. ¿Qué le motivó a ponerla en práctica?		
8-¿Cuáles fueron sus primeras estrategias en la puesta en marcha de este tipo de evaluación?		
9. ¿Encontró algún obstáculo/dificultad para poner en práctica la EFyC?		
10. Si fue el caso, ¿qué soluciones utilizó para superarlo?		

Figura 11. Muestra de la tabla de validación del borrador de la entrevista. Fuente: elaboración propia.

Tras la validación, realizamos una clasificación de las preguntas según los 3 objetivos que nos habíamos propuesto. Para ello, utilizamos una tabla en la que se clasificaban las preguntas de acuerdo al objetivo que se pretendía abordar con cada una. La tabla se incluye en el anexo (anexo 3). Finalmente, tras la validación y la clasificación por objetivos, seleccionamos las preguntas más relevantes del borrador final y añadimos cuestiones adicionales, que necesitaríamos para investigar sobre el objetivo 3 (*Estudiar en qué medida los componentes de este grupo se consideran -o pueden ser considerados- agentes de cambio en su centro*), ya que no teníamos suficientes. En total, la entrevista se compuso con 30 preguntas (10 para ahondar en el objetivo 1, 15 para indagar en el objetivo 2 y 5 para recabar información sobre el objetivo 3).

La primera entrevista se realizó en julio 2014, cuando se estaba cursando al Máster de Investigación en Ciencias Sociales, como parte de un bloque de la asignatura “*Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales*”, las 3 siguientes, se realizaron a lo largo del mes de abril de 2016. Todas tuvieron lugar en la Facultad de Educación de Segovia, bien en despachos de profesores, en aulas o en el “ágora” del campus. Las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de los participantes. Las transcripciones de las entrevistas se incluyen en el anexo (anexo 4, anexo 5, anexo 6 y anexo 7).

#### 4.4.2 El grupo focal

El valor del grupo es esencial para reconstruir situaciones sociales dadas [...]. El grupo adopta funciones que refuerzan las respuestas dadas por los sujetos de manera individual. (Suárez, 2005)

El origen del grupo focal (en adelante GF), también conocido como *focus group* a nivel anglosajón, reside en lo que Merton, Fiske y Kendall denominaron en 1956 “*focused interview*” (entrevista focalizada) en la que, un grupo de personas, era entrevistada de manera individual. Uno de los prerrequisitos para realizarla es el análisis previo de la situación en la que los entrevistados han estado envueltos. En nuestro caso, la documentación sobre la EFYC, así como la realización de las entrevistas en profundidad, nos ayudaron a preparar el GF, teniendo en cuenta los objetivos de partida y la información resultante de las entrevistas.

Según señalan Escobar y Bonilla (2009, p.52), “*los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador*”.

Siguiendo las indicaciones de Canales y Peinado (1998, p.302), el grupo estuvo formado por 6 personas “*el tamaño del grupo de discusión se sitúa entre los 5 y los 10 actuantes, puesto que estos son los límites mínimo y máximo entre lo que un grupo de discusión funciona correctamente*”. Ninguno de los componentes había participado en las entrevistas en profundidad lo que nos otorgó información complementaria y nos ayudó a encontrar matices a las entrevistas previas. Los temas que se plantearon siguieron girando en torno a los 3 objetivos de partida pero, en esta ocasión, ahondando en los puntos más significativos que encontramos en las entrevistas. El GF también fue grabado en audio previa autorización de los participantes. La transcripción se incluye en el apartado de anexos (anexo 8).

#### 4.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Una vez realizadas todas las entrevistas en profundidad y del GF, se realizaron las transcripciones de cada una de las grabaciones. A continuación, llevamos a cabo la categorización de la información. Comenzamos definiendo las categorías, marcadas por los objetivos a investigar, así como por temas directamente relacionados con éstos, que habían cobrado especial relevancia en las entrevistas en profundidad. De esta primera clasificación surgieron 6 categorías. Seguidamente, fuimos describiendo los parámetros con subcategorías

que permitían recoger, al detalle, la información específica de cada categoría. A continuación se presenta la tabla 7 “clasificación de categorías de análisis”, de elaboración propia.

Tabla 7.

*Clasificación de categorías de análisis*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1 Evolución Seminario Segovia	1.1 Incorporación a la Red. 1.2 Entrada en contacto con la EFYC. 1.3 Evolución del Grupo de Segovia. 1.4 Comienzo aplicación EFYC. 1.5 Motivación/motivaciones para trabajar con EFYC. 1.6 Recursos y estrategias utilizadas.
2 Formación permanente de los profesores que forman parte del Seminario de Segovia	2.1 Formación interna (en su centro). 2.2 Formación externa (fuera del centro). 2.3 Formación autodidacta. 2.4 Otros compañeros.
3 Impacto de la EFYC en el profesorado del Seminario [en su trayectoria profesional]	3.1 Diferencias entre la EFYC y otros tipos de evaluación utilizados previamente. 3.2 EFYC en sus asignaturas. 3.3 Adecuación de la EFYC para evaluar en Educación Superior. 3.4 Aspectos positivos de la EFYC. 3.5 Aspectos negativos de la EFYC. 3.6 ¿Qué soluciones encuentran a los problemas que surgen con la EFYC? 3.7 Importancia de la REFYCES en su trayectoria profesional.
4 El alumnado y la EFYC	4.1 Grado de conocimiento de la EFYC. 4.2 Grado de satisfacción con la EFYC. 4.3 Resistencias. 4.4 Resultados observados en sus alumnos.
5 ¿Grupo Red de Segovia agentes de cambio?	5.1 ¿Qué entienden por agente de cambio? 5.2 Identificación/ o no como agentes de cambio. 5.3 En su centro. 5.4 Fuera de su centro 5.5 Puntos de vista sobre la responsabilidad que puede suponer

	ser agentes de cambio.
6 Nuevas alternativas de trabajo y retos de futuro	6.1 Sugerencias y cambios en sus sistemas de EFYC 6.2 Nuevos Horizontes.

Tras el establecimiento de categorías y subcategorías, se llevó a cabo el análisis de datos de forma manual. Para ello, se subrayaron las frases e ideas principales de las entrevistas y el GF, se clasificaron de acuerdo a las categorías y subcategorías de partida y, finalmente, se agruparon para su análisis.

## 4.6 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Para asegurar el rigor científico de nuestra investigación, hemos tenido en cuenta el cumplimiento de los criterios de *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* que Guba (2008, p.153).

### 4.6.1 Credibilidad

La credibilidad respondería a la pregunta “¿cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación?” (Guba, 2008, p.152).

Para lograrlo, hemos seguido las indicaciones de Barba (2013, p. 27) que destaca que el rigor “*se basa en la triangulación o en la cristalización*”. Según señala Stake (1999, p.95) la triangulación proviene de la “*navegación celeste*”, es decir, la orientación a través de las estrellas que usaban antiguamente los marineros. En nuestro caso, la triangulación se ha realizado a través de diferentes instrumentos de recogida de datos: entrevistas en profundidad y GF, además de la revisión bibliográfica para la elaboración del marco teórico.

### 4.6.2 Transferibilidad

La transferibilidad consistiría en contestar a “¿cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular, a otro contexto o con otros sujetos?” (Guba, 2008, p.152).

Para conseguirlo, hemos recogido numerosos datos del contexto y de la información aportada por los participantes que, consideramos, podrían extrapolarse a otras universidades de la Red, a fin de contrastar los resultados obtenidos y de conocer el grado de coincidencia que existe entre sí.

#### **4.6.3 Dependencia**

La dependencia trata de responder a “¿cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto?” (Guba, 2008, p.152).

En este caso, hemos utilizado lo que Guba (1998, p.160) denomina la “*réplica paso a paso*” que consiste en la auditoría externa del trabajo. Para ello, hemos contado con el asesoramiento y la orientación constantes de nuestro tutor. En esta revisión se ha valorado cada paso de la investigación antes, durante y después de ser dado. Además, las preguntas para las entrevistas en profundidad contaron con la validación de 3 expertos en la materia.

#### **4.6.4 Confirmabilidad**

La confirmabilidad trata de informar sobre “¿cómo establecer el grado en que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc., del investigador?” (Guba, 2008, p.152).

Para que el lector pueda llegar a la confirmabilidad, se han ido añadiendo a cada uno de los resultados de investigación los datos que los sustentan, como son, citas textuales y reflexiones de los participantes e, incluidas en el anexo, las transcripciones de cada una de las entrevistas y el grupo focal.

### **4.7 CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS**

*“Solo un estudio riguroso y de calidad debe ser aceptable si cumple una serie de criterios éticos.”* (Hamodi, 2014, p.172)

Los criterios que hemos seguido en nuestra investigación son los siguientes:

#### **4.7.1 Consentimiento informado**

Las personas que han participado en la investigación han sido informadas de la naturaleza de nuestro estudio y los objetivos que pretendíamos lograr en el proceso. Hemos obtenido el consentimiento informado de todos los participantes, lo que contribuyó a su participación voluntaria y libre. Además, uno de los procedimientos que tratamos con especial atención fue el uso de grabadoras en las entrevistas y el GF. Todos los participantes fueron informados previamente y dieron su consentimiento.

#### **4.7.2 Anonimato**

Para preservar la identidad de los participantes, se han utilizado códigos alfa-numéricos. Así mismo, cuando se han hecho alusiones a profesores concretos, se ha sustituido su nombre por “profesor/a”.

#### **4.7.3 Fidelidad de los datos**

Para ello, se han ido compartiendo en este informe cada uno de los pasos del proceso y aportado los documentos que lo sustentan (transcripciones, guiones, etc.).

#### **4.7.4 Compromiso con la difusión del conocimiento**

En este sentido, nos hemos encargado de seleccionar un tema de interés educativo, de indagar sobre el de manera profesional y de compartir los resultados con la comunidad educativa a través de la elaboración del presente informe.



## V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, expondremos los hallazgos obtenidos tras el análisis de datos de las entrevistas y del grupo focal. Para ello, iremos comentando las 6 diferentes categorías: Además, iremos analizando las subcategorías de cada categoría, según el orden preestablecido, para facilitar el seguimiento de la lectura, como se indica a continuación:

Tabla 8.

*Categorías y subcategorías para la presentación de resultados*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1 Evolución Seminario Segovia	1.1 Incorporación a la Red. 1.2 Entrada en contacto con la EFYC. 1.3 Evolución del Grupo de Segovia. 1.4 Comienzo aplicación EFYC. 1.5 Motivación/motivaciones para trabajar con EFYC. 1.6 Recursos y estrategias utilizadas.
2 Formación permanente de los profesores que forman parte del Seminario de Segovia	2.1 Formación interna (en su centro). 2.2 Formación externa (fuera del centro). 2.3 Formación autodidacta. 2.4 Otros compañeros.
3 Impacto de la EFYC en el profesorado del Seminario [en su trayectoria profesional]	3.1 Diferencias entre la EFYC y otros tipos de evaluación utilizados previamente. 3.2 EFYC en sus asignaturas. 3.3 Adecuación de la EFYC para evaluar en Educación Superior. 3.4 Aspectos positivos de la EFYC. 3.5 Aspectos negativos de la EFYC. 3.6 ¿Qué soluciones encuentran a los problemas que surgen con la EFYC? 3.7 Importancia de la REFYCES en su trayectoria profesional.
4 El alumnado y la EFYC	4.1 Grado de conocimiento de la EFYC. 4.2 Grado de satisfacción con la EFYC. 4.3 Resistencias. 4.4 Resultados observados en sus alumnos.
5 ¿Grupo Red de Segovia agentes de cambio?	5.1 ¿Qué entienden por agente de cambio? 5.2 Identificación/ o no como agentes de cambio. 5.3 En su centro. 5.4 Fuera de su centro 5.5 Puntos de vista sobre la responsabilidad que puede suponer ser agentes de cambio.
6 Nuevas alternativas de trabajo y retos de futuro	6.1 Sugerencias y cambios en sus sistemas de EFYC 6.2 Nuevos Horizontes.

En la presentación de resultados combinaremos los datos obtenidos con citas literales de los entrevistados, tanto en las entrevistas en profundidad como en el grupo focal. Los

protagonistas serán identificados con códigos que indican, el instrumento utilizado (“E” para entrevista y “GF” para grupo focal) y un número correlativo. Por ejemplo: “E4” o “GF1”. Seguiremos el orden de las categorías y subcategorías que hemos establecido para analizar los datos. Además hemos optado por la ir mezclando resultados y discusión en cada apartado, como suele ser habitual en muchos estudios cualitativos, dado que permite profundizar más en la presentación y análisis de los datos recogidos.

## 5.1 EVOLUCIÓN DEL SEMINARIO DE SEGOVIA

### 5.1.1 Incorporación a la Red

La incorporación a la Red de los entrevistados ha sido, en casi todos los casos, simultánea a su creación. *“Cuando comenzó la Red aquí en Segovia”* (E4, p.1), *“desde que se inició”* (E3, p.1), *“desde el principio que empezamos como Red”* (E2, p.1). Sin embargo, no todos los miembros de la Red ingresaron en el mismo momento, hubo algunos profesores que lo hicieron más tarde: *“posterior”* (E1, p.1). Lo que deja claro que, si bien la mayoría de los entrevistados se fueron incorporando a la Red desde su inicio, la adhesión a este grupo ha sido paulatina en la medida en que se han dado a conocer su actividad y logros. Algo que hemos podido contrastar con los datos ofrecidos por López-Pastor (2008, p.4) que señalaba que entonces eran 15 los maestros de la Red que pertenecían a la Facultad de Educación de Segovia. Estos resultados coinciden con los encontrados en la página web de la Red (consultada: 12-7-16) en la que señalan que, actualmente, son 25 los docentes de la Facultad de Educación de Segovia que forman parte de la Red.

### 5.1.2 Entrada en contacto con la EFYC

La entrada en contacto con la EFYC ha sido dispar. Por un lado, hay casos en los que son varios los agentes y elementos implicados: *“a través de compañeros y, luego, a través de lecturas, seminarios,...etc.”* (E2, p.4), *“a través primero de un grupo de trabajo y luego, a través de la Red”* (E3, p.3). Por otro, hay un caso en el que se centra más en un agente en concreto: *“[...] todo a través de un profesor. El nexa ha sido ese profesor”* (E4, p.3). Y el caso de E1, en el que parece ser pionero en la puesta en práctica de este tipo de evaluación: *“ya lo trabajaba de antes, cuando estaba en la escuela. Una escuela de Primaria”* (E1, p.1).

### 5.1.3 Evolución del Seminario de Segovia

La evolución del Seminario de Segovia ha estado marcada por diferentes aspectos. Por un lado, el papel del grupo en sus inicios, que ya hemos comentado anteriormente que fue el detonante para la creación de la Red: “*el germen de la Red*” (GF6, p.22), “*ya veníamos años trabajando, sin formar este grupo, de forma sistemática*” (E2, p1). Esta información coincide con la investigación de Hamodi (2014, p.78), que indica que el antecedente más relevante que tiene la Red es la formación del Seminario Permanente de Evaluación formativa que se emprendió en el curso 2004-2005 en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

Por otro lado, el número de docentes implicados que, según la mayoría de entrevistados, ha aumentado a medida que se ha ido dando a conocer la Red y se han ido conociendo los resultados obtenidos con su proyecto a través de artículos, congresos...etc.:

*“el número de profesores actuales es mayor que cuando empezamos”* (E2, p.8);  
*“ha aumentado el número de docentes que lo están aplicando”* (GF2, p.2);  
*“ha tenido un efecto multiplicador”* (GF6, p.2).

Sin embargo, hay dos entrevistados que planteaban otra situación. El indica que si bien hay un gran número de profesorado que se ha ido adhiriendo a la Red, considera que el número de componentes es estable. Creemos que esta información era propia de la época en que se realizó la entrevista, con años de anterioridad a las demás (como explicamos en la metodología):

*“hay muchísimos”*; *“yo creo que ya, más o menos, está estable”* (E1, p.7).

Por su parte E4 comenta que no conoce la situación actual pero cree que deben ser menos profesores porque conoce de gente que se ha quitado de la Red. Consideramos que su desconocimiento, como apunta, es el que le hace dudar del aumento de profesorado en la Red, dado que el resto de entrevistados han expuesto lo contrario:

*“desconozco ese dato. Yo sé de gente que se ha quitado. Por lo que pienso que hay menos que más”* (E4, p.10).

Por último, sabíamos que se empezó a trabajar desde la Facultad de Educación y que la iniciativa partió inicialmente del profesorado del área de Educación Física. Sin embargo, la evolución de la Red ha estado ligada por la extensión a otras Facultades del propio Campus, así como a otras áreas de conocimiento:

*“en la Facultad de Educación sí que es una seña de identidad” (GF6, p.2);*  
*“yo creo que se ha extendido, que no es exclusivo de la Facultad de Educación” (GF2, p.2);*  
*“hay un grupo de gente, muy pequeñito y muy minoritario (se refiere a la Facultad de Publicidad)” (GF3, p.5);*  
*“ya no sólo de Educación Física [...] sino también de otras áreas” (E2, p.8).*

Estos resultados coinciden con los encontrados por López- Pastor, Martínez y Clemente (2007, p.5) y por Hamodi, López y López-Pastor (2014, p.22), que explican que desde el año 2005 la expansión de la Red ha sido constante, tanto en el número de miembros, como en áreas de conocimiento y universidades. En su estudio señalaban que desde el curso 2005-2006 al 2012-2013, la Red había pasado de 46 docentes a 150, de 15 universidades a 30 y, finalmente, de 9 áreas de conocimiento a 32.

#### **5.1.4 Comienzo de aplicación de la EFYC**

Los entrevistados empezaron a poner en práctica la EFYC en diferentes momentos y por distintas razones: convicciones personales, actualización profesional, etc.:

*“en Primaria en el 2003 y luego, en la universidad, cuando entré, en el curso 2009-2010” (E1, p.2), “según vas avanzando tú como docente pues, la evaluación también te pide un cambio” (E2, p.4), “ya cuando estaba a tiempo completo en la universidad” (E3, p.4) y “desde el año 2005” (E4).*

Estos datos coinciden con la investigación de Hamodi (2014, p.78) en la que explica que con motivo de la necesidad de adaptación al EEES, habían surgido en diversas universidades inquietudes sobre las prácticas para evaluar que llevaba a cabo el profesorado y se empezaban a poner en marcha dinámicas sobre este tema a nivel grupal e individual. Algunos ejemplos que ilustran la situación son: Ruiz (2007) y Pérez et al. (2008).

#### **5.1.5 Motivación/motivaciones para trabajar con EFYC**

Fueron diversas las motivaciones que cada uno encontró para trabajar con EFYC pero, en general, la mayoría apuntaba a la necesidad de un cambio que lograra que la evaluación se ajustara a la necesidades y circunstancias de cambio que se venían proyectando en el panorama universitario. También contribuyó que el profesorado empatizara con sus alumnos y se cuestionara el valor educativo de la evaluación tradicional. Así mismo, destaca la función de algunos maestros que se encargaron de dar a conocer la EFYC y a generar el interés de sus compañeros por mejorar la calidad del proceso con esta nueva metodología:

*“buscar una forma de evaluación que estuviese integrada en el proceso de E-A”, “que sirviera” (E1, p.2);*

*“grupos muy reducidos, o grupos bastante reducidos, en la universidad que pedían otra forma de trabajo” (E2, p.2);*

*“me ponía en la posición del alumno”, “cambiar tu manera de enseñar” (E3, p.2);*

*“lo que nos iba publicitando un profesor de las ventajas que tenía” (E4, p.4).*

Estas reflexiones coinciden con las que planteaban Margalef y Álvarez (2005, p.53) que se referían a la necesidad de centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje como requisito fundamental para conseguir cambios, en la metodología y la evaluación, que permitieran la transformación de las prácticas en la docencia universitaria.

### **5.1.6 Recursos y estrategias utilizadas**

Los recursos y estrategias que han ido utilizando los entrevistados han variado a lo largo de su carrera. En una primera etapa, queda claramente marcada una época de transición en la que van combinando recursos y estrategias propias de la evaluación tradicional con otros propios de la evaluación formativa, generalmente, trabajos del alumnado:

*“pasar del examen a más trabajo por parte del alumno” (E2, p.2);*

*“iba combinando la parte tradicional, de exposición en clase, con trabajos que luego podían utilizarse para la evaluación formativa” (E3, p.3).*

Este periodo de transición necesario para la mejora de la práctica educativa ya fue contemplado por Santos, Martínez y López-Pastor (2009, p.15), que explicaban que generar nuevas formas de enseñanza y evaluación suponía superar la cultura tradicional del examen y del control final y sumativo.

En la segunda etapa, se ve claramente una mayor consolidación en las estrategias y recursos que utiliza actualmente el profesorado entrevistado. Por un lado, en general todos hacen referencia a la elaboración de trabajos por parte del alumnado. Generalmente se trataba de trabajos que tienen una continuidad a lo largo del proceso, de manera que el alumno realizase un esfuerzo constante. También destacan especialmente los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT), la lectura reflexiva y crítica de diferentes documentos. En algunos casos, siguen utilizando el examen:

*“a través de la producción de trabajos”, “un portafolio” (E1, p.2);*

*“trabajos de los alumnos de forma continuada”, “lecturas, reseñas de artículos [...], Proyectos de Aprendizaje Tutorado (en adelante PAT) [...], en algunas asignaturas [...] exámenes” (E2, p.2);*

*“profundizar sobre ensayos, plantear preguntas para un posible examen” (E3, p.3);*

*“un informe PAT por escrito, [...] un PAT que era una exposición oral ante el gran grupo y [...] distintas rúbricas de los alumnos” (E4, p.2).*

En una investigación reciente sobre los medios, instrumentos y técnicas de evaluación formativa, Hamodi, López y López-Pastos (2015, p.22) hacen una clasificación de los medios más relevantes que se utilizan en este tipo de evaluación. A continuación, presentamos, según su clasificación, los que han citado los entrevistados: (1) escritos: trabajos, portafolio, proyectos, recensiones, examen, rúbricas; (2) orales: presentación oral, debate (profundizar sobre ensayos, plantear preguntas).

Sin embargo, E1 y E3 plantean realizar el trabajo previo en casa y la puesta en común y el análisis en clase, de manera que se genere más diálogo. De esta forma, el alumno interacciona más con el profesor y los compañeros en clase y, al mismo tiempo, se genera un clima de reflexión, de intercambio de opiniones y de diálogo fruido y constante:

*“traemos trabajo realizado de casa, debatimos sobre él, compartimos, analizamos”, “más espacio de interacción en las aulas, que sea un aprendizaje más social y menos individual” (E1, p.4);  
“lo que hacen es trabajo previo de buscar recursos para que cuando estén en clase sea un momento más de encuentro, de poner en común, de dialogar, más que de exposición” (E3, p.2).*

Este tipo de concepción del aprendizaje centrado en el diálogo, en lo social, lo encontramos también en los trabajos de Guerra (1993, p.23), que señalaba que la *evaluación democrática* produciría diálogo, comprensión y mejora; López-Pastor (2009, p.47) señala la necesidad pasar del *“aprendizaje bancario y superficial al aprendizaje dialógico y profundo”*; así como Barba (2016, p. 42) que propone una *educación democrática*, cuyos aspectos claves serían el diálogo y la evaluación. En ambos casos, la educación se pone al servicio del usuario, el alumno.

Hemos encontrado bastante resistencia por parte de los entrevistados ante el uso de las TICS como herramienta de trabajo con la evaluación formativa, bien por limitarse a utilizarlo como espacio para colgar documentos, bien por resultar difícil para los que no tenían experiencia suficiente con esta herramienta y, sobre todo, por no considerarlo apropiado porque crea distancia entre el profesor y el alumno e impide dar el feedback en mano, lo que pone en peligro el valor formativo y continuo que persiguen con este tipo de evaluación:

*“como gestor de aprendizaje”, “con los alumnos que veo de forma continuada, les prefiero ir dando anotaciones en su informe” (E2, p.3),  
“para colgar documentos, para hacer un seguimiento del trabajo” (E3, p.3),  
“al final queda en un instrumento más de auditoría que de compartir” (E1, p.5),  
“a mí el Campus Virtual me machaca” (GF4, p.4),  
“no, no me meto porque no soy experta en el tema” (E4, p2),*

*“yo nada de subir toda la información en TICS” (GF3, p.5).*

## **5.2 FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES QUE FORMAN PARTE DEL SEMINARIO DE SEGOVIA**

En general, queda claro que todos los profesores entrevistados han tenido inquietudes por formarse para poner la EFYC, tanto a nivel interno (de su centro), como externo (fuera de su centro) y de forma autodidacta.

### **5.2.1 Formación interna (en su centro)**

Los entrevistados tienen distintas opiniones sobre la formación que han recibido en el pasado por parte de su centro (Facultad de Educación de Segovia). Por un lado E1 comenta que no recibió ninguna ya que fue pionero, junto con otros compañeros, en la publicación de artículos sobre evaluación formativa:

*“no, [...] es que los primeros trabajos estaba yo en ellos” (E1, p.7).*

Por su parte, E2, E3 y E4, afirman haber recibido formación a través de distintos medios como seminarios, congresos, a través de proyectos de investigación, etc. realizados en el centro:

*“los seminarios que hemos ido haciendo y algún curso de formación” (E2, p.7);*

*“hemos hecho proyectos de innovación, grupos de trabajo y [...] proyectos de investigación” (E3, p.6);*

*“hemos hecho aquí, en el Campus, congresos” (E4, p.3).*

Además, E4, vuelve a resaltar la importante función realizada por un profesor, que le informó sobre la EFYC y le animó a probarla en sus asignaturas. Además, una vez empezó a usarla, y a día de hoy, sigue ayudándole a tener la información necesaria para actualizarse y reciclarse: *“te tiene informada de todo”, “es muy operativo” (E4, p.8).*

Actualmente, E2 afirma no recibir formación alguna. Por el contrario, E3 y E4 señalan que sí la reciben pero de fuentes distintas, que en el caso de E3, son los cursos de doctorado y máster que se realizan en la Facultad y de los que el entrevistado es profesor, y en el de E4, sigue siendo un profesor que le mantiene informado permanentemente:

*“actualmente no” (E2, p.7);*

*“los cursos de doctorado, el propio máster” (E3, p.6);*

*“tengo correos de un profesor todos los días. Siempre con información, sobretodo de la Red” (E4, p.9).*

### 5.2.2. Formación externa (fuera de su centro)

Han recibido formación externa principalmente a través de la asistencia a congresos, pero igualmente, escuchando lo que otros profesionales decían sobre la temática:

- “hemos elegido fuera de aquí también congresos”* (E2, p.3);
- “la asistencia a congresos, estar escuchando lo que hacían otros”* (E3, p.3);
- “Congresos”* (E4, p.4).

### 5.2.3 Formación autodidacta

Todos han investigado para lograr una formación autodidacta, complementaria a las citadas anteriormente. Por un lado, E1 realizó algunos de los primeros trabajos de EFYC y señala que, entonces, no había casi información y era más difícil acceder a ella porque no tenían internet:

- “es que parte de los primeros trabajos estaba yo en ellos”* (E1, p.7);
- “los primeros textos son nuestros”* (E1, p.7);
- “en aquella época, cuando empezamos, había poco”* (E1, p.1);
- “no había ni muchos artículos, ni el acceso informático que hay ahora”* (E1, p.2).

Por otro lado; E2, E3 y E4 destacan haber tenido que leer artículos para informarse. Por una parte, porque les ofrecía otra mirada del tema, por otra, por la necesidad de documentarse:

- “leer artículos en relación a ello te va dando un punto de vista diferente”* (E2, p.2);
- “la lectura de artículos”* (E3, p.3);
- “al principio tuvimos que documentarnos [...] artículos que había al respecto”* (E4, p.3).

Finalmente, E2 y E3 apuntan a la combinación de la lectura de artículos con la propia práctica para ir comprobando a través de la propia experiencia si el método les resultaba efectivo en sus clases. Además, E3 añade que, ha escrito artículos sobre el tema gracias a llevar a cabo proyectos de investigación de la Red:

- “de forma espontánea vas haciendo lo que vas conociendo y lo que vas leyendo”* (E2, p.2);
- “la propia puesta en práctica, a través de generar artículos sobre proyectos de investigación que la propia Red ha generado”* (E3, p.3).

### 5.2.4 Otros compañeros

Todos afirman haber recibido información de otros compañeros. E2, E3 y E4 coinciden en señalar a un mismo profesor como impulsor de la EFYC en la Facultad, que se ha encargado de ir informando a sus compañeros, animándolos a poner en práctica este tipo de



evaluación y ha estado siempre disponible para ayudarles en el periodo de transición de la evaluación tradicional a la formativa:

*“el cabecilla [...] era un profesor [...] que marcaba más el ritmo”* (E2, p.2);  
*“un profesor”* (E3, p.1),  
*“la verdad es que aquí el promotor fue un profesor [...] nos habló de las bondades de este nuevo sistema”* (E4, p.1).

Además, E2 afirma haber contado con la ayuda de otros compañeros que ya habían experimentado más con la evaluación formativa y le ayudaron a contrastar información:

*“con otros compañeros que tienen más experiencia [...] contrastas esa información”* (E2, p.2).

Al respecto de la formación permanente del profesorado universitario, lo que relatan los entrevistados coincide con las reflexiones de: González-Maura y González (2007, p.3) señalan que la formación del profesorado debe ser un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional a lo largo de la vida, de manera que sean docentes autónomos, comprometidos y competentes; y de Mas (2011, p.1) que señaló que la convergencia hacia el EEES ha generado nuevas necesidades formativas en el profesorado, siendo necesario redefinir su nuevo perfil competencial.

### **5.3 IMPACTO DE LA EFYC EN EL PROFESORADO DEL GRUPO [en su trayectoria profesional]**

#### **5.3.1 Diferencias entre la EFYC y otros tipos de evaluación utilizados previamente**

La mayoría de entrevistados, afirman haber trabajado con evaluación tradicional previamente a hacerlo con EFYC, es decir, utilizando la evaluación sumativa y el examen final como principales herramientas:

*“más tradicional [...] un examen, un trabajo y poco más”* (E2, P.2);  
*“sumativa [...] que es ir añadiendo notas, se sumaban, se dividía entre el número de trabajos y salía la nota definitiva o [...] simplemente un examen”* (E3, p.2);  
*“esencialmente era una evaluación final y sumativa”* (E4, p.1).

Sin embargo, E1 sólo ha trabajado con EFYC, incluso cuando trabajaba en Primaria, antes de ser profesor universitario pues confiaba en la evaluación formativa ya que había sido de los primeros en escribir artículos sobre el tema y de ponerla en práctica como docente:

*“no había trabajado con otra diferente”, “cuando yo empecé a trabajar en Primaria en 2003 ya trabajaba con evaluación formativa”* (E1, p.2).

Tanto E3 como E4 señalan la injusticia que suponía la evaluación tradicional, que no tenía en cuenta ni el proceso ni el esfuerzo del alumno. Explican la frustración que experimentaban los alumnos al jugarse todo en un momento, que no siempre reflejaba el verdadero trabajo que habían realizado y, sin embargo, suponía pasar, o no, la asignatura independientemente de su proceso a lo largo del curso o cuatrimestre:

*“se perdían por el camino bastantes cosas que yo creo que son más importantes que los propios conceptos”* (E3, p.6), *“me parecía injusto”* (E3, p.2), *“no se contemplaba su proceso”* (E3, p.3); *“es muy frustrante para el alumno”* (E4, p.9), *“te lo juegas todo en el momento”* (E4, p.9).

Por otro lado, consideran que las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la formativa es la continuidad que se le da al proceso, la utilización de diferentes instrumentos, el trabajo continuo del alumno que lograr un aprendizaje autónomo, la generación de aprendizaje y la aproximación a la equidad:

*“suele haber un cambio y pasar del examen a más trabajo por parte del alumno”* (E2, p.4), *“la continuidad que podemos dar al proceso y los instrumentos [...] más variados con esta evaluación [...], utilizados de forma continuada y que no se limitan a una prueba final”* (E2, p.7); *“a través de la evaluación formativa has generado más aprendizaje, [...] más autonomía, [...] más aprender a aprender”* (E3, p.6); *“se aproxima más a lo que es la equidad”* (E4, p.7).

Existen numerosas investigaciones que reflexionan sobre la necesidad de alejarse del obsoleto modelo tradicional de educación-evaluación, que sustentan los resultados que hemos encontrado, por lo que sólo nos limitaremos a citar algunos: Álvarez (2001, p.3) hace hincapié en que evaluar únicamente al final del proceso equivale a llegar tarde y sólo para calificar. López-Pastor (2006, p.95) señala que la evaluación debe evolucionar para hacer frente a los cambios que implica formar parte del EEES.

### 5.3.2 EFYC en todas sus asignaturas

La mayoría de entrevistados utiliza la EFYC en todas las asignaturas que imparte. Si bien, E2 lo hace adaptando la forma de llevarla a cabo a las singularidades de sus alumnos o la asignatura en particular:

*“sí, sí”* (E1, p.3); *“llevo como 3-4 años donde abiertamente hay una evaluación formativa”* (E3, p.4); *“lo que realmente hago es evaluación continua y formativa”* (GF5, p.1); *“ahora mismo sí pero no de la misma forma”, “hay asignaturas donde hay trabajos, pero hay una prueba final [...] y me gusta tener una prueba final individual y por el tipo de asignatura”* (E2, p.6).

Sin embargo, E1, no trabaja con EFYC en todas sus asignaturas porque hay una en la que no puede, concretamente el “*Practicum*” puesto que su categoría especial hace que tenga muchas limitaciones: “*no he podido llevarlo a la práctica en todas*” (E4, p.8), “*en el Practicum no se puede*” (E4, p.8).

### 5.3.3 Adecuación de la EFYC para evaluar en Educación Superior

Todos los entrevistados coinciden en que la EFYC es adecuada para la evaluación en Educación Superior. Por un lado E1 valora especialmente la información que da sobre el proceso y la toma de conciencia por parte del alumnado. E2 hace referencia a que la EFYC está enmarcada en el EEES, y utilizarla es una manera de actualizar la Educación Superior en su Facultad y, por ende, de cumplir con los requisitos que supone el *crédito europeo*. E3 señala que es necesaria porque contribuye a formar buenos profesionales de forma integral. Finalmente, E4 considera que debería extenderse a todos los niveles educativos, puesto que es una evaluación más formativa, y ajustada a las necesidades individuales del alumnado, que la popular pero injusta evaluación tradicional:

*“Da información sobre el proceso y [...] les permite tomar conciencia de ella y poderla practicar”* (E1, p.4);

*“la normativa de Convergencia Europea del EEES incluye este tipo de evaluación”* (E2, p.7).

*“me parece que es necesario”* (E3, p.6), *“en la universidad tenemos que generar [...] buenos profesionales”* (E3, p.6);

*“yo creo que debería de existir en todos los niveles educativos”* (E4, p.8).

Los resultados que hemos obtenido sobre la adecuación del uso de la evaluación formativa y compartida en Educación Superior, son fácilmente contrastables con la propia existencia de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Como señalaron López-Pastor, Martínez y Julián (2007, pp.1-2), la EFYC se adapta al EEES y potencia el aprendizaje autónomo del estudiante. Además, López-Pastor (2009) realizó un profundo estudio sobre “*propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*” sobre esta temática.

### 5.3.4 Aspectos positivos de la EFYC

Los aspectos positivos o ventajas que los entrevistados han encontrado en el uso de la EFYC son muchos y variados.

Por un lado, señalan la capacidad que tiene este tipo de evaluación de ayudar al profesor a conocer mejor a sus alumnos y ver sus progresos, así como el conocimiento mutuo del

momento que atraviesan. Además, señalan que el alumno trabaja de forma continua, algo que el profesor aprecia perfectamente, y genera un aprendizaje regular. Sobre todo, gracias al feedback que reciben durante todo el proceso, lo que contribuye a que el alumno sea más consciente de su propio esfuerzo:

*“te va permitiendo saber cuál es el progreso de cada persona”, “permite tomar conciencia de lo que se está haciendo en cada momento” (E1, p.3);*  
*“conoces perfectamente al alumno” (GF5, p.6);*  
*“que nos damos cuenta, tanto los alumnos como el profesor, en qué momento estamos”, “generas más motivación” (E3, p.5 y p.6);*  
*“la motivación del alumnado” (E4, p.6), “el esfuerzo es continuado y lo vas viendo perfectamente” (E4, p.6).*  
*“el alumno tiene un aprendizaje continuado” (E2, p.6).*  
*“hacerle al alumno más realista sobre el esfuerzo que ha realizado” (E4, P.7).*

Por otro, también señalan cambios positivos en las calificaciones que, no sólo mejoran significativamente en comparación a cursos anteriores, sino que resultan mucho más equitativas que en la evaluación tradicional, sumativa, final:

*“las calificaciones son más equitativas de acuerdo al esfuerzo”, “las calificaciones, de forma significativa, mejoraron” (E4, p.6 y p.3).*

Finalmente, afirman que contribuye a que el alumnado aprenda a trabajar grupal e individualmente. A que el proceso tenga una ida y vuelta porque permite después al alumno, cuando sea profesor, ponerlo en práctica con sus propios alumnos, de manera que se vaya preparando para ser un buen docente:

*“que sepan trabajar individualmente [...] como cooperativamente” (GF3, p.12);*  
*“que el proceso de aprendizaje tenga una ida y vuelta” (GF6, p.7);*  
*“es un primer acercamiento a tener esas competencias con carácter individual como futuro docente” (E4, p.6).*

### **5.3.5 Aspectos negativos de la EFYC**

Entre los aspectos negativos que más han destacado los entrevistados se encuentran la carga de trabajo y tiempo para profesorado y alumnado. El hecho de que los alumnos tengan que realizar trabajos constantemente, implica que los profesores tengan que corregirlos y devolverlos a tiempo para que el alumno reciba el feedback adecuado que le ayude a ir mejorando en los siguientes. Esta carga de trabajo genera una resistencia inicial por parte del

alumnado que los profesores tienen que solucionar puesto que puede llegar a que se les escape de las manos:

*“en ocasiones es una fábrica de vagos [...], trabajas tú más que los propios alumnos”, “el tiempo es un recurso limitado y consume mucho” (E1, p.3 y p.2);*  
*“el inconveniente es la carga de trabajo [...] para los alumnos”, “requiere muchísimo tiempo y dedicación” (E4, p.2 y p.7)*  
*“la resistencia inicial por parte del alumnado” (E2, p.6);*  
*“implica mucho más trabajo porque es continuo” (GF5, p.2);*  
*“da mucho trabajo”, “supone dedicar muchísimo tiempo” (GF6, p.2);*  
*“se les escapaba de las manos el nivel de trabajo que suponía” (GF2, p.2);*  
*“exige mucho tiempo” (GF1, p.3).*

Algunos aspectos negativos claves son: que resta tiempo para la formación-preparación del profesorado y eso llega a provocar la saturación del profesorado en busca de cumplir con todas las expectativas de partida y, en ocasiones, conlleva que la EFYC no se utilice adecuadamente y pueda derivar en que los alumnos no aprendan. Finalmente, señalan que lo más importante es el aprendizaje y, si se pierde de vista, o sólo se centra la atención en la evaluación, todo el proceso carece de sentido:

*“si un docente se pasa muchas horas corrigiendo, se pasa pocas horas aprendiendo para lo que es su asignatura”, “saturación docente” (E1, p.8);*  
*“hay ejemplos de mala utilización de la evaluación formativa [...] los chavales no [...] aprenden o que aprenden, lo que aprenden, regular” (GF2, p.10);*  
*“lo que tiene que ser el centro es el aprendizaje” (GF5, p.7);*  
*“a veces hemos estado tan embebidos en la historia, que estás más pendiente de la evaluación que de lo demás” (GF6, P.11).*

Existen numerosas investigaciones que se centran en analizar cuáles son los aspectos positivos y negativos de este tipo de evaluación. De entre todas, destacamos las siguientes: López-Pastor (2009); Vallés, Ureña y Ruiz (2011); Manrique, Vallés y Gea (2012); y Hamodi (2014). Entre las principales ventajas que destacan estos autores estarían: (1) alumnado-motivación del alumnado, aprendizaje autónomo, procesos metacognitivos, aprendizaje del propio sistema de evaluación, mejora del rendimiento académico; (2) profesorado-motivación, comunicación fluida profesor-alumno, mayor conocimiento del alumno... etc. Entre los principales inconvenientes señalan los siguientes: (1) alumnado-resistencias iniciales, carga de trabajo, falta de costumbre, inseguridad; (2) profesorado- cambiar la pedagogía tradicional, falta de costumbre, carga de trabajo, mayor planificación, dificultades de organización en grupos numerosos, falta de formación...etc.

### 5.3.6 ¿Qué soluciones encuentran a los problemas que surgen con la EFYC?

Las soluciones que han propuesto los entrevistados han sido múltiples y variadas. Por un lado, algunos inciden en el hecho de simplificar el proceso para evitar la sobrecarga de trabajo. Para ello, proponen no mandar a los alumnos tantos trabajos, de manera que se ponga atención en lo que sucede en el aula y el profesor evalúe situaciones surgidas en la propia clase:

*“no corregir tanto [...], se puede evaluar en determinados momentos en clase y tomar conciencia de ello [...] y no hace falta que se me presente un trabajo”* (E1, p.3);  
*“no evaluó como se está haciendo [...] prefiero ser más simple”* (GF1, p.3).

Otros señalan la posibilidad de buscar un equilibrio entre actividades individuales y grupales para disminuir la carga de trabajo. De esta forma, los alumnos tienen que hacer menos trabajos y los profesores reducen el número de correcciones. Al mismo tiempo, dan más responsabilidad al alumnado, otorgándoles la confianza de que, cuando trabajen en grupo, sean justos y equitativos. También resaltan que, en esos casos, de ellos depende aprovechar el feedback que reciben:

*“que estemos un poquito equilibrados”* (E3, p.5), *“tienes que ir equilibrando actividades individuales con grupales porque las individuales suponen mucho más trabajo”* (E3, p.5 y p.4);  
*“el trabajo en grupo supone que disminuyes el número de correcciones [...] el feedback, [...] quien quiera aprovecharlo, realmente lo puede aprovechar”* (GF6, p.7).

Otros consideran que la solución reside en la organización, de manera que alumnado y profesorado se comprometan a entregar los trabajos y recibir las correcciones en el tiempo establecido:

*“procuro temporalizarme adecuadamente para tenerlo corregido en tiempo y forma”* (E4, p.10).

Por otro lado, también plantean otras alternativas en las que se da más protagonismo al alumnado en su evaluación, a la par que se le va preparando como docente para ser honesto a la hora de valorar su trabajo y el de sus compañeros:

*“o ellos se evalúan, o se co-evalúan y esa información les quedará a ellos”* (E1, p.3);  
*“también te ayuda la auto-calificación [...] y la co-evaluación”* (E4, p.6);  
*“utilizar mucho las autoevaluaciones por parte del alumnado”* (E3, p.5).

Finalmente, para evitar la resistencia de los alumnos, proponen coordinarse entre profesores e informarles y orientarles desde el principio. De esta forma se establece una relación bidireccional y formativa desde el principio y hasta el término del proceso:

*“coordinarnos bastante más”* (E3, p.5);

*“explicando desde el principio cuál va a ser la dinámica”* (E2, p.5), *“dándoles también a ellos pautas para ir conectando con el sistema”* (E2, p.5 y p.6).

### 5.3.7 Importancia de la REFYCES en su trayectoria profesional

Los entrevistados están de acuerdo en que la Red ha supuesto grandes cambios en la docencia. Según explican, ha generado un espacio de intercambio de información y experiencias, de conocimiento, de formación permanente. El hecho de poder compartir dudas, hallazgos e inquietudes con otros compañeros que trabajan al mismo tiempo, con la misma metodología, ha sido muy enriquecedor para los entrevistados y ha contribuido a mejorar su formación y su práctica. De esta manera se ha convertido en un espacio de formación y reflexión permanentes.

*“ha transformado mucho la docencia universitaria [...] la ha mejorado”, “un espacio de debate cuando hay congresos o debates”* (E1, p.4 y p.5);

*“ha sido un cambio importante en cuanto a la evaluación, [...], al conocimiento del alumno, la evolución”* (GF5, p.1);

*“ha cambiado las prácticas de evaluar en este centro”, “la Red [...] ha ido ofreciendo conocimientos, relaciones, red”, “si funciona la Red, el mismo hecho de que exista, ha provocado una reflexión”* (GF1, p.3, p.12 y p.3);

*“nos ha permitido [...] conocer, a los que no somos del área de Educación física gente que está trabajando en esa misma dirección en nuestra área”* (E2, p.8);

*“conocer a muchas personas, muchos profesores, compañeros de otras universidades que están aplicando sistemas de evaluación formativa con un alto grado de éxito”, “he conocido muchas cosas de la evaluación”* (E3, p.1);

*“formación en el campo de la evaluación”, “nueva formación en [...] metodología”, “todos los años tienes que documentarte, [...] actualizarte, [...] siempre incorporando alguna pequeña mejora”* (E4, p.1 y pp.3-4);

*“se ha generado, a veces, un análisis y debate crítico, que creo que es sano y saludable, sobre los que es la evaluación formativa y cómo hacerlo”* (GF6, p.2);

*“intercambio de experiencias”* (E3, p.1 y E4, p.1).

Finalmente, explican que ha sido una plataforma para publicar artículos sobre las investigaciones que han llevado a cabo en la propia Red e, igualmente, les ha ayudado a ratificarse sobre la decisión de trabajar con EFYC al comprobar que hay muchos más profesores trabajando con este tipo de evaluación, así como muchas universidades implicadas:

*“también hemos publicado algunos artículos de la Red” (E4, p.1);  
“ha servido [...] para darte cuenta de que no te estás volviendo loco [...] sino que hay gente que también está en ello” (GF2, P.14);  
“hay muchas universidades implicadas” (E1, p.4).*

## 5.4 EL ALUMNADO Y LA EFYC

### 5.4.1 Grado de conocimiento de la EFYC

Según explican los entrevistados, cuando los alumnos empiezan la carrera, no conocen la EFYC. Suelen haber conocido en sus primeras etapas educativas la educación tradicional y les cuesta, al principio, acostumbrarse a un ritmo de trabajo más exigente. A medida que van avanzando en sus carreras, a través de los cursos, van conociendo mejor esta metodología y, finalmente, acaban conociéndola perfectamente. Según explican, el hecho de que sean un gran número de profesores los que trabajan en esa misma línea, contribuye a que conozcan cada vez mejor el proceso:

*“normalmente no porque doy clases en primero”, “al principio, se pierden un poco, les cuesta coger la dinámica” (E1, p.5 y p.6),  
”al principio no” (E4, p.2);  
“como aquí somos varios profesores los que trabajamos en la misma línea pues, lo van conociendo” (E2, p.3);  
“los alumnos ya, a lo largo de la carrera, en muchos casos, han conocido ya el método” (E3, p.3);  
“al final del proceso [...] los chicos lo tienen muchísimo más claro” (GF3, p.12).*

### 5.4.2 Grado de satisfacción con la EFYC

Los entrevistados coinciden en que los alumnos están satisfechos, tanto con la evaluación como con el proceso que conlleva. Tienen constantemente una retroalimentación que les ayuda a conocer e indagar sobre una ideología mucho más abierta y flexible que la tradicional. Además, a pesar de suponer una mayor carga de trabajo y esfuerzo por su parte, cuando llegan al final del proceso se dan cuenta de que estaba justificado y obtienen una evaluación mucho más justa y una equilibrada calificación:

*“Yo creo que sí pero, no sólo con la evaluación, con lo que es el proceso en sí”, “es un espacio de retroalimentación pero [...] tiene que haber diseñado un programa que lleva unas implicaciones ideológicas y [...] una evaluación que lleva unas implicaciones ideológicas” (E1, p.6).  
“Al final te dan la razón. Se dan cuenta de que son mejor evaluados y que redundan en la calificación” (E4, p.3).*



### 5.4.3 Resistencias

La mayoría de entrevistados explican que encontraron algunas resistencias por parte del alumnado al principio. E1 explica que puede haber surgido alguna resistencia por parte del alumnado pero que, cuando un alumno se matricula y se le da a conocer el programa de la asignatura, está aceptando un contrato. Destaca que hay cosas que él no negocia porque el profesorado debe tomar una serie de decisiones, especialmente la elección de los mejores itinerarios para favorecer al alumnado. E2 y E4 afirman que encontraron algunas resistencias al principio debido a la carga de trabajo diaria que les suponía y a la que no estaban acostumbrados (como ya hemos dicho) con el sistema tradicional. Sin embargo, E3 no encontró resistencias en sus alumnos ya que les pareció una opción correcta:

*“A lo mejor ha surgido alguna pero [...] es que hay un programa, y un programa es un contrato”, “Yo es que hay cosas que no negocio”, “Es que hay decisiones que tiene que tomar el profesor y para eso nos pagan. Y una de ellas es diseñar los mejores itinerarios” (E1, p.6 y p.5);*  
*“Actualmente no. Hemos visto [...] más resistencias cuando empezamos también nosotros a trabajar con ello que ahora”, “Si hablamos de los inicios, [...] las resistencias que los alumnos ponían por trabajar de forma más continuada” (E2, p.3 y p.5).*  
*“Estaban totalmente de acuerdo y les parecía que era lo más correcto” (E3, p.3).*  
*“En principio son reticentes a ese volumen de trabajo y todos los días” (E4, p.3).*

### 5.4.4 Resultados observados en sus alumnos

Los entrevistados han señalado la existencia de resultados tanto positivos como negativos en sus alumnos.

Los resultados positivos están claramente relacionados con la implantación de estrategias más dialógicas, con la interacción entre alumnos, el valor educativo del feedback y la convicción en la metodología aprendida que, en algunos casos, los alumnos llegan a poner en práctica posteriormente como profesores.

E1 destaca que la introducción de estrategias dialógicas ha ido mejorando los resultados porque los alumnos se involucran más en su propio aprendizaje, de manera que la evaluación pasa a ser una aliada más en el proceso. Por otro lado, E4 señala que los alumnos se van formando entre ellos, que se crea un clima de aprendizaje e intercambio bidireccional que ayuda a que el maestro pueda valorar su esfuerzo y no tenga reparos en poner muy buenas calificaciones, que son el resultado de su trabajo diario:

*“Sí, son buenos”. “Han mejorado en la medida en que he ido introduciendo nuevas estrategias más dialógicas” (E1, p.7 y p.4).*

*“Los alumnos se van formando de unos a otros”. “No me duelen prendas por poner muy buenas calificaciones [...] se las merecen los alumnos” (E4, p.6).*

Por su parte, GF5 y GF6 destacan que se pueden apreciar las mejoras y cambios que van experimentando los alumnos a través de sus trabajos. GF5 ha encontrado una evolución significativa en las faltas de ortografía que aparecían en los primeros trabajos de sus alumnos que, tras los consecutivos feedback que les iba dando, han logrado que desaparezcan las faltas por completo. GF6 considera que se pueden apreciar cambios ya que, hay alumnos que plantean la evaluación formativa en sus propios trabajos algo que, anteriormente, no hacían.

*“Una evolución importante que he visto en cuanto al feedback [...] es en la ortografía y en la redacción”. “Los últimos que he corregido no he encontrado ninguna falta” (GF5, p.10).  
“Evidentemente hay cambios [...]. Cuando te presentan ahora los trabajos hay gente que ya te habla de evaluación formativa. Antes nadie hablaba de EF” (GF6, p.18).*

Finalmente, GF6 señala que han mantenido contacto con algunos de sus antiguos alumnos y que están trabajando con evaluación formativa. Esta continuidad fuera de la universidad es un gran éxito ya que conlleva la modificación, paulatina de la evaluación tradicional en otras etapas. Si bien, GF1 indica que se trata de una minoría:

*“La mayoría de maestros, bueno, muchos de los que hemos tenido contacto, sí que están haciendo procesos de evaluación formativa” (GF6, p.22).  
“Hay una minoría activa que hace cosas” (GF1, p.23).*

Entre los resultados negativos destacan: la mala organización del alumnado que les llega a producir agobio, que el profesorado no ha conseguido que desarrollen la capacidad de reflexión, que no han cambiado significativamente como para madurar el aprendizaje, que se ven absorbidos por la dinámica de los centros a los que se incorporan y no se atreven poner la evaluación formativa en práctica, que lo ven como una herramienta y que falta que sean capaces de convertirse en agentes de cambio para su futuro como docentes.

Por un lado, GF5 indica que los alumnos se organizan mal y, esa falta de una correcta organización, hace mella en su trabajo y, en algunos casos, llegan a agobiarse:

*“Se organizan mal”. “Hay veces que se agobian, y que tienen muchos trabajos, pero porque no se organizan” (GF5, p.10).*

GF3, GF4 y GF1 destacan que sus alumnos no han cambiado su esencia docente, que no han madurado lo que supone la evaluación formativa que, a parte de una forma más justa de

evaluar, tiene un carácter formativo que están olvidando. En esencia, no están siendo conscientes de que se les está presentando una pedagogía alternativa a la tradicional, centrada en el alumnado y en su aprendizaje, que se persigue que ellos analicen y pongan en práctica, o no, según hayan extraído sus propias conclusiones a lo largo del proceso. Algo que no está sucediendo. Además GF3 apunta a que lo están experimentando como si fuera una simple herramienta y no como una nueva manera de enseñar y aprender, una alternativa, una posibilidad de mejora:

*“Los propios alumnos de publicidad, que no están acostumbrados a estas dinámicas, no tienen capacidad de maduración del aprendizaje”. “Su actitud y opinión no se ha cambiado” (GF3, p.11 y p.16).*

*“Los de magisterio tampoco” (GF4, p.12).*

*“Su ser maestro o maestra pues no está cambiando tanto por la evaluación formativa” (GF1, P.15).*

*“Lo están viviendo como una herramienta no como un enfoque creativo y diferente” (GF3, p.16).*

Sin embargo, GF5 considera que sí que se da el cambio pero que los alumnos no son capaces de ponerlo en práctica en los centros porque se ven metidos en una dinámica distinta, generalmente tradicional:

*“Yo creo que la actitud les cambia lo único que luego, cuando llegan a los centros, les absorbe la dinámica” (GF5, p.16).*

GF1 y GF3 apuntan a la falta de reflexión como causa fundamental de la falta de concienciación. Algo que, GF3 considera que podría ser responsabilidad del profesorado y que falta que el alumnado interiorice todo lo que supone la evaluación formativa y se vean como futuros agentes de cambio en sus aulas frente a los obstáculos venideros:

*“En realidad es que no ha reflexionado” (GF1, p.23).*

*“No estamos desarrollando la capacidad de reflexión” (GF3, p.23). “Falta dar el salto a que lo interioricen y se vean ellos como agentes de cambio frente a los obstáculos” (GF3, p.18).*

## **5.5 GRUPO RED DE SEGOVIA ¿AGENTES DE CAMBIO?**

### **5.5.1 ¿Qué entienden por agente de cambio?**

Todos los entrevistados consideran que un agente de cambio es alguien, o algo, que conlleva una transformación. Una persona que se implica en su trabajo, que reflexiona, que analiza y pone sus miras en mejorar cada día su práctica. Enfatizan que es alguien que tiene entre sus objetivos la mejora y perfeccionamiento constante, que no se conforma con lo establecido, si no que, si puede, trata de enriquecerlo:

*“Un motivo o alguien que lleva a una modificación, en sentido amplio, para, se supone, mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje” (E2, p.8).*

*“Un agente de cambio es la persona que reflexiona sobre lo que está haciendo e intenta innovar, busca alternativas a lo que está haciendo, pone los pros y los contras e intenta que, cada año, se vayan puliendo los defectos para ir afinando más el sistema” (E3, p.7).*

*“Una persona que [...] intenta mejorar en su práctica diaria, buscando [...] las bondades de una buena práctica. [...] Que no pone reparo en implicarse, aunque sea a costa de trabajo propio” (E4, p.10).*

En relación a estas reflexiones de los entrevistados destaca la visión de Gairín y Muñoz (2008, p.189) que afirman que el cambio es una realidad de las sociedades en constante transformación y sostienen que esa permuta afecta tanto a las instituciones educativas como al profesorado.

### **5.5.2 Identificación/ o no como agentes de cambio**

En general, todos consideran que son agentes de cambio, si bien unos creen que se trata de una evolución a nivel de centro y otros a nivel interuniversitario.

Algunos, como GF1, señalan directamente a sus compañeros antes que a sí mismos. E1 indica que lo son especialmente en educación, dado que su trabajo se centra en el ámbito universitario, muchos de ellos formando a futuros docentes. Otros explican que su aportación al cambio ha sido lograr que se unan más personas a la Red, a la forma de trabajar. E1 destaca que es más una cuestión de experiencia, de vivencia, de poder poner en práctica aquello en lo que uno cree. E3 señala que todos tienen a alguien como referencia, en quién fijarse, del que extraer buenas enseñanzas y, finalmente E4 explica que le gusta estar cerca de la gente con iniciativa, aquella que suele implicarse en procesos de mejora e innovación, que no temen tener que modificar su forma de enseñar con tal de obtener mejoras cada curso, para que la contagien con su energía y contribuyan a que ella siga esa misma estela:

*“Sí, sobretudo en educación”. “Mucho más por vivirlo que por contarlo” (E1, p.7 y p.8).*

*“En cierto sentido sí. Yo creo que hay gente que ha ido conociendo la forma de trabajar y se ha ido sumando a esta Red” (E2, p.8).*

*“Sí, sin duda”. “Yo creo que todos tenemos como referencia a alguien” (E3, p.7 y p.5).*

*“Sí, hay gente”. “A mí me gusta acercarme para que me contagien” (E4, p.10).*

*“Han sido clarísimos agentes de cambio” (GF1, p.12).*

*“Viéndolo desde fuera es evidente” (GF3, p.13).*

### **5.5.3 En su centro**

En este caso sólo E2 y E3 han considerado que la consideración como agentes de cambio está más bien centrada en su propio centro. Si bien, E3 añade que también sería a nivel de la

propia Red, dado que la interacción que existe entre los miembros contribuye al intercambio de opiniones, experiencias y análisis que luego pueden servir para que otros compañeros lo pongan en práctica en sus propios centros:

*“A nivel de centro”* (E2, p.8).

*“Puede ser de centro o de la propia Red”* (E3, p. 8).

#### **5.5.4 Fuera de su centro**

Tanto E2 como E4 consideran que también pueden ser considerados agentes de cambio a nivel interuniversitario, ya que la conexión en Red hace que de los progresos que unos realizan en sus universidades, puedan ser beneficiarios el resto de miembros de la Red que lo deseen:

*“Interuniversitario”* (E2, p.8).

*“Sobre todo interuniversitario”* (E4, p.11).

#### **5.5.5 Puntos de vista sobre la responsabilidad que supone ser agentes de cambio**

E1, E2 y E4 consideran que existe una responsabilidad por su parte como agentes de cambio. E1 y E2 coinciden en señalar que los maestros son un ejemplo para sus alumnos y, como tal, deben actuar consecuentemente. Además, E2 también hace referencia a la responsabilidad que supone publicar el trabajo que uno ha hecho pues se tienen que cumplir unos requisitos de rigor científico que suponen la adquisición de un compromiso profesional e, igualmente, una responsabilidad:

*“No se trata sólo de predicar”. “No es sólo que evalúes, es que alguien que va a ser maestro, estás en un contexto de aula, eres un ejemplo también”* (E1, p.7).

*“No cabe duda, está referenciado que, efectivamente, los modelos con los que aprenden también son, de alguna forma luego, reflejo en su práctica docente”* (E2, P.9). *“Cuando de alguna forma das a conocer tu trabajo, bien en jornadas, bien en artículos, pues lo haces atendiendo a esa responsabilidad”* (E2, p.9).

*“Yo creo que sí”* (E4, p.11).

Sin embargo, E3 cree que no conlleva responsabilidades ya que su compromiso es consigo mismo. Explica que pone en práctica aquello que le convence porque se fía de su criterio y, si le sirve a otro, no tiene responsabilidad sobre ello:

*“Yo creo que no”. “Ese compromiso es conmigo mismo”* (E3, p.8).

## 5.6 NUEVAS ALTERNATIVAS Y RETOS DE FUTURO

### 5.6.1 Sugerencias y cambios en sus sistemas de EFYC

Como cabía esperar, dado que son profesores críticos y reflexivos con su propio trabajo, proponen algunas alternativas que podrían mejorar su práctica.

Por un lado E1 apunta a que algunos han descubierto limitaciones a lo que se ha convertido en tradicional en la evaluación formativa y están tratando de buscar otras formas de enfocarlo que les ayuden a acabar con ellas. Propone una evaluación que, en ese momento, estaba abordando uno de sus compañeros denominada *evaluación auténtica*:

*“Hay algunos que hemos descubierto una serie de limitaciones a lo que es tradicional de la Red de Evaluación y [...] estamos tratando de buscar ciertas alternativas”. “Una línea que está abordando últimamente un compañero [...]. ¡Evaluación auténtica!” (E1, p.8 y p.9).*

GF6 señala que la responsabilidad de los trabajos es del alumnado y que tienen que ser conscientes de que cuando se les pide que hagan un trabajo en grupo, deben hacerlo en grupo. No por una cuestión impositiva del profesor, sino por una coherencia fundamental del alumno que, en un futuro será docente. Si pierden las oportunidades que se les ofrecen para aprender a trabajar en grupo, difícilmente adquirirán las competencias necesarias para trabajar en equipo profesionalmente o, deberán adquirirlas trabajando. Así mismo, considera que se pueden hacer menos trabajos pero más completos, tanto para evitar la sobrecarga de trabajo, como para profundizar más:

*“Yo soy más partidario de hacer algunos menos y más completos”. “Tenemos que trabajar [...] son ellos los que tienen que ver que el trabajo en grupo lo tienen que hacer en grupo” (GF6, p.7).*

GF2 y GF1 están especialmente preocupados por resolver el problema que supone la sobrecarga de trabajo y explican que se trata de una herramienta que se puede utilizar bien o mal y que hay que tratar de evitar que siga existiendo esa barrera que impide que el proceso fluya con más naturalidad. Sobre todo, porque pone en jaque a todos los implicados y no puede seguir siendo un obstáculo cuando ya han constatado que no favorece en absoluto la función formativa de la evaluación:

*“No tenemos que perder de vista que, en el fondo, tiene que ser una herramienta y que se puede utilizar bien y se puede utilizar mal” (GF2, p.10).*

*“Ese efecto negativo lo deberíamos intentar evitar [...] porque nos arrastra a todos. Al alumnado, al profesorado, a todos” (GF1, p.9).*

### 5.6.2 Nuevos horizontes

En este caso, los entrevistados han sugerido múltiples propuestas. Se podrían agrupar en cuatro bloques diferentes: retos o metas de futuro, seguir o no utilizando EFYC en el futuro, reflexiones sobre lo que la REFYCES puede o podría hacer en el panorama educativo y la adhesión internacional de docentes a la Red.

En primer lugar, han propuesto una serie de retos o metas que les gustaría ver cumplidas en el futuro. E1 señala lo positivo que resultaría incluir procesos individuales, centrando la atención en el proceso personal. E1 y E3 hacen referencia a que sería muy positivo darle más protagonismo al alumno en su propia evaluación, ya sea en grupo o entre pares (coevaluación):

*“Incluir procesos más sociales en lugar de individuales, el entender que no todo tiene que quedar reflejado en trabajos, que lo interesante es el proceso personal [...], que la evaluación se puede hacer entre pares, no solamente de profesor a alumno. Se puede hacer en grupos”* (E1, p.8).  
*“La coevaluación”*. *“Ofrecer al alumno que sea capaz de juzgar trabajos de sus compañeros”* (E3, p.5).

GF6 propone que, por un lado los alumnos aprendan a lo largo del proceso y desarrollen la capacidad reflexiva y analítica que su profesión docente les va a requerir. Por otro, que cuando sus alumnos terminen la carrera sepan que existe una evaluación tradicional (que ya conocen de su etapa de estudiantes escolares) y que existe otra evaluación, que pueden elegir. En este mismo sentido GF3 apunta a que los docentes sepan aplicar en sus futuros trabajos lo que han aprendido y salven los obstáculos que les surjan:

*“Lo que quiero es que, a través de los procesos de evaluación, realmente ellos se vayan dando cuenta de lo que van aprendiendo y vayan siendo capaces de analizar y reflexionar como futuros maestros”* (GF6, p.11).  
*“Que el que sale de aquí sepa que se puede evaluar de una forma tradicional, se puede evaluar de otra manera y elija”*. *“Intentar realmente analizar y reflexionar sobre qué sentido tiene esto que hacemos, el por qué”* (GF6, p.17 y p.18).  
*“Que [...] los docentes de aquí, cuando vayan a sus centros, [...] sean capaces de hacer lo que ellos recibieron y de sobrevivir a los obstáculos que tienen”* (GF3, p.14).

Para GF1y GF3 la evaluación formativa tendría que extenderse a otras etapas educativas y a otros profesores. De manera que, en un futuro, se pueda hablar de la evaluación formativa como la principal opción en nuestro país y, de no ser así, otra alternativa mejorada que renueve y enriquezca la educación en España. Así mismo, GF3 comenta que habría que ampliar la minoría que comentaban sus compañeros, que sale de la universidad y trabaja con evaluación formativa:

*“Que se extienda a otros”* (GF5, p.15).  
*“Que se extienda a Primaria [...] incluso a Secundaria”* (GF3, p.15).  
*“Para mí el éxito sería la visualización. Visibilizarlo, ponerlo en valor”* (GF3, p.22).

“Ampliar esa minoría” (GF3, p.23).

En segundo lugar, la mayoría de los entrevistados afirman que seguirán utilizando este tipo de evaluación en el futuro. Si bien, E2 señala que seguirá abierto a los cambios que puedan favorecer su práctica diaria:

“Nunca se sabe lo que va a ir apareciendo por ahí. [...] Yo, ahora mismo, pienso que sí”. (E2, p.7).

“En principio, sí”. “Formativa, seguramente, que seguirá siendo” (E3, p.6).

“Sí, yo creo que sí” (E4, p.10).

En tercer lugar, los entrevistados consideran que desde la REFYCES se ha perdido una gran oportunidad de reivindicar la evaluación formativa en nuestro país, cuando se ha planteado una discusión pública sobre la reforma de la enseñanza que, para más inri, ha estado especialmente centrada en la evaluación. Creen que la Red se debería haber pronunciado puesto que puede aportar información contrastada sobre los resultados que se han ido logrando con la EFYC en distintas universidades de nuestro país:

“Yo pediría [...] esta es una Red de Evaluación Formativa, hemos vivido una reforma de la enseñanza, una ley, y hay una discusión pública en educación que ha estado centrada en la evaluación todo el rato y la REFYCES no ha dicho ni mu”. “El corazón de la LOMCE ha sido el modelo de evaluación y, algo tendrá que decir una Red de Evaluación Formativa” (GF1, p.19).

“Se ha perdido una oportunidad de oro [...] de aportar criterios en el debate de la agenda científica-política-pública, de decir desde el enfoque de esto qué se podría hacer de otra forma” (GF3, p.20).

Para terminar, todos están abiertos a que la Red sea internacional y que se unan cuantos más docentes mejor. Según explican, esa ha sido la mentalidad abierta que ha tenido desde un principio:

“Todo lo que sea sumar es bueno siempre”. “Los que hemos estado en la Red desde el principio es un espíritu abierto para que cuanta más gente participe mejor” (GF6, p.21).

“Que sea internacional” (GF1, p.21).

“Es una Red, la idea de red si vamos atrapando gente, pues también” (GF4, p.21)



## VI. CONCLUSIONES

Esta investigación ha supuesto un análisis del grupo de profesores pertenecientes al Seminario de Segovia. Hemos constatado que existe una clara evolución de este subgrupo de la REFYCES que se ha ido adaptando y mejorando en su práctica diaria, según iban intercambiando información y experiencias con otros compañeros e iban realizando investigaciones constantes. Al mismo tiempo, como investigadores, han cumplido estrictamente con su compromiso de informar de sus hallazgos a través de la publicación de artículos, libros,...etc., que permitieran a otros compañeros conocer sus maneras y medios de innovar en el aula. Finalmente, siguen estando profundamente comprometidos con el cambio y, sobretodo, con la mejora de su propia práctica a favor de sus alumnos y de sí mismos.

A continuación, iremos contrastando los resultados obtenidos con los tres objetivos que nos propusimos de partida:

**Analizar la evolución del profesorado de la Facultad de Educación de Segovia que forma parte de la REFYCES.**

Hemos hallado una evidente evolución en el profesorado de Segovia, que ha aumentado significativamente en número de docentes y en áreas de conocimiento. Este avance ha sido fruto de los propios miembros del grupo, que demuestran una gran capacidad adaptativa y una buena predisposición a la innovación. Además, se observa claramente su tendencia a la transmisión de las bondades de este tipo de evaluación. Más allá de la exclusiva publicación de sus hallazgos, se preocupan de que otros compañeros se beneficien de sus descubrimientos. Al mismo tiempo, el intercambio de experiencias y reflexiones ha logrado que las líneas que dan forma a la Red les aporten el empuje y estímulo necesarios para seguir evolucionando.

**Conocer el impacto que ha tenido la evaluación formativa y compartida en la trayectoria profesional del profesorado implicado en este grupo de innovación de la Facultad de Educación de Segovia.**

La evaluación formativa y compartida ha transformado completamente su forma de trabajar y, si cabe, de entender su profesión. Por un lado, les ha supuesto una lucha por ir cambiando el modelo pedagógico tradicional que, no sólo se encuentra obsoleto, sino que está rígidamente anclado a la puerta de escuelas, centros de formación y muchas universidades. Esta pugna por una educación más justa. Por un lado, les ha hecho reconsiderar el papel del

alumno en su proceso de E-A y en su evaluación. De manera que han cambiado las reglas heredadas de la pedagogía tradicional, para centrar todo el proceso en el propio alumnado. Por otro lado, se han comprometido firmemente con su actualización y reciclaje constantes, lo que supone un ejercicio de coherencia y transparencia profesional, al mismo tiempo que un ejemplo de buena praxis.

### **Estudiar en qué medida los componentes de este grupo se consideran agentes de cambio en el centro.**

Es innegable su papel como agentes de cambio ya que han ido renovando la pedagogía universitaria, de la mano de la Convergencia en el EEES pero, sobre todo, del estímulo de mejora que les caracteriza y guía en su práctica diaria. Los miembros del Seminario de Segovia y, a gran escala, los de la Red, han tomado la valiente decisión de ser parte del cambio. Se han encargado de promoverlo y compartirlo para que otros puedan agregarse y, lo que es más importante, extender los dominios de una educación integral e íntegra.

## **VII. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO**

Este trabajo se puede valorar como punto de partida para futuras investigaciones sobre la evolución, a través del tiempo, del Seminario de Segovia así como de la propia REFYCES. El hecho de ser ambos organismos elementos tan dinámicos, presenta una oportunidad inmejorable para profundizar en: la evaluación formativa y compartida, las experiencias y reflexiones de los implicados en el proceso (profesores, alumnos, instituciones), la transformación paulatina de la pedagogía tradicional, la formación del profesorado...etc.

Puede resultar útil para todos aquellos que estén interesados en: conocer y trabajar con la evaluación formativa y la evaluación compartida, saber qué labor desempeñan en la actualidad los docentes universitarios en su adaptación al EEES con este tipo de metodología, explorar nuevas formas de E-A más activas y centradas en el alumnado. Pero, sobre todo, consideramos que es un documento especialmente dedicado a toda persona que quiera conocer los cambios que se están produciendo actualmente en educación.

## VIII. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”

(Freire, 1984, p.141)

A la luz de los resultados obtenidos, nos gustaría poder profundizar más en una futura tesis doctoral. Estamos interesados en indagar sobre los problemas que han planteado los entrevistados, relativos a la falta de capacidad de reflexión de los alumnos. Nos parece necesario tratar de averiguar cómo se podría llegar a desarrollar en el alumnado el interés pedagógico de esta metodología. Por una parte, porque son las generaciones que deben seguir la estela de cambio y mejora que va dejando la REFYCES. Por otra, porque si no son conscientes del valor y trascendencia de la EFYC, el proceso queda incompleto.

Igualmente, nos gustaría investigar sobre las posibilidades de plantear que la REFYCES fuera un organismo más implicado en la movilización educativa fuera de las aulas. Dado que los entrevistados consideraron que se perdió la oportunidad de pronunciarse sobre la L.O.M.C.E, se nos plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Puede o debe la REFYCES entrar en el debate educativo actual?
- ¿Qué medios, estrategias o alternativas se podrían emplear para visibilizar su postura frente a los dilemas educativos actuales?

## IX. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.
- Alonso, M., Gil D. y Martínez, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_2.pdf) Consultado: 5-4- 2016.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barba, J.J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883518> Consultado: 18-7-2016.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Barrientos, E. J. (2013). *La evaluación formativa y evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional*. (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3413/1/TFM-B.47.pdf> Consultado: 24-5-2016.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Canales, M. y Peinado A. (1998). Grupos de discusión. En Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 288-316.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Chamero, M. y Fraile, J. (2009). Los grandes interrogantes de la evaluación en educación física. *Revista Digital de educación Física*, 2 (10), 32-53.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Editorial Mc Graw Hill.

- Díaz-Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, J. y Bonilla, F. I. (2009). Grupos focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), pp. 51-67. *Universidad el Bosque*. Recuperado de: [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen9\\_numero1/articulo\\_5.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf) Fecha de consulta: 19-05-2016.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), PP. 1-14.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, pp. 187-206.
- González, R. (2011). *Manual de emergencia para agentes de cambio educativo*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- González-Maura, V. y González, R.M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358650> Consultado: 15-7-2016.
- Guba, E.G. (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (cooms.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- Guía del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/ba>

Consultada: 5-3- 2016.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermás, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado*. (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/914> Consultado: 2-5-2016.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de: [http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TESIS\\_562-140728.pdf](http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TESIS_562-140728.pdf) Consultado: 22-4-2016.
- Hamodi, C.; López-Pastor, V.M. y López, A.T. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1), 1-33.
- Hamodi, C.; López-Pastor, V.M. y López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 146-161. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009> Consultado: 28-4-2016.
- James, W. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- López-Pastor, V. M. (2000). *Evaluación compartida. Descripción de análisis de experiencias en educación física*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- López-Pastor, V.M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Colección Educación Física. Barcelona: Inde Publicaciones.
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.

- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la educación y en la formación del profesorado. *REIFOP*. 8 (4), 1-7.  
Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/> Consultado: 1/3/2016.
- López-Pastor, V. M. (2005b). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*. [Versión electrónica]. *Revista Tándem* 17. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Victor\\_Pastor/publication/39211979\\_La\\_participacion\\_del\\_alumnado\\_en\\_la\\_evaluacion\\_la\\_autoevaluacion\\_la\\_coevaluacion\\_y\\_la\\_evaluacion\\_compartida/links/5481a0d0cf263ee1adfd046.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d0cf263ee1adfd046.pdf) Consultado: 10-4-2016.
- López Pastor, V.M. (coord.) (2005c). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo Internivelar de Segovia. *Revista Digital efdeportes.com*, 90. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm> Consultado: 17/6/2016.
- López-Pastor, V.M. et al. (2005d). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Convergencia Europea. Comunicación presentada en Las Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria y EEES. Universidad Europea de Madrid, 14 y 15 de septiembre.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Colección: Educación física y deporte en la escuela. Madrid: Miño y Dávila. Recuperado de: [http://www.retos.org/numero\\_9\\_10/retos10-3.pdf](http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf) Consultado: 15-5-16.
- López-Pastor, V.M. (2006b). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- López-Pastor, V. M.; González, M. y Barba, J.J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria. *Concejo Educativo de Catilla y León*. Recuperado de: [http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=89](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89) Consultado: 15-4-2016.
- López-Pastor et al. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 7 (26) pp.

- 69-86. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>  
Consultado: 18/4/16.
- López-Pastor, V.M; Martínez Muñoz, L.F. y Julián Clemente, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria, 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, 1-19. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/52/pdf> Consultado: 23-4-16.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- 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. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159-173.
- Magalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Manrique, J.C.; Vallés, C. y Gea, J.M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society and Education*, 4 (1), 87-102.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de curriculum y perfil del profesorado*, 15 (3), 1-17. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23166/1/rev153COL1.pdf> Consultado: 12-7-2016.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Merton, R.K.; Fiske, M. y Kendall, P. L. (1956). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. New York: The free press.
- Miralles, P; Gómez, C.J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: conceptos, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44740211/> Consultado: 14-5-2016.



- Navas, M.J. (2012). La medición en el ámbito educativo. *Psicología Educativa*, 18 (1), 15-28.  
Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n1a2.pdf>  
Consultado en fecha: 1/3/2016.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pérez, A., Julián, J. A., y López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López-Pastor, V. M. (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Pérez, A.; Tabernero, A. et al. (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. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484255> Consultado: 25-4-2016.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> Consultado: 2-2-2016.
- Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES). Blog oficial. Recuperado de: <https://revaluacionformativa.wordpress.com/> Consultado: 1-3-2016.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, M. C. (2009). Evaluación Vs Calificación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-16. Recuperado de: [http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20DEL%20CARMEN\\_RUIZ\\_1.pdf](http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf) Consultado: 15-5-2016.
- Ruiz Ruiz, J.M. (2007). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía. *Estudio de un caso real. Revista de Educación*, 351, 435-360. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_18.pdf) Consultado: 17-7-2017.
- Santos, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf) Consultado: 18-3-16.

- Santos, M.A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf) Consultado: 1/3/2016.
- Santos, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad. *Revista Perspectiva Educativa*, 37, 9-33. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/evaluaciondelauniversidad.pdf> Consultado: 14-5-16.
- Santos, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Santos, M.L.; Martínez, L.F. y López-Pastor, V.M. (coords.).(2009). La innovación docente en el EEES. Experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes educación.
- Vallés, C.; Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 1-24.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

**ANEXO**

## **Listado de preguntas: entrevista en profundidad**

El listado de preguntas que aparece a continuación conforma la base de una entrevista en profundidad que se realizará próximamente para analizar la evolución del grupo de evaluación formativa y compartida (EFyC) en la Facultad de Educación de Segovia (un estudio de caso).

### **BLOQUE 1**

1. ¿Hace cuántos años entró usted en la Red?
2. ¿Formar parte de la red de EFYCES le ha facilitado la puesta en práctica de la EFyC en su clase/centro?
3. ¿Qué le ha aportado su participación en este grupo?
4. ¿Fue aconsejado para poner en práctica la EFyC? ¿Por quién/ quiénes?
5. ¿Qué tipo de evaluación había realizado anteriormente?
6. ¿Qué le motivó a ponerla en práctica?
7. ¿Qué recursos utiliza para llevar a cabo la EFyC?
8. ¿Utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para llevar a cabo la EFyC?
9. ¿Conocían sus alumnos la EFyC?
10. ¿Tuvieron algún inconveniente en ser evaluados de esta forma? ¿Plantearon alternativas?

### **BLOQUE 2**

11. ¿Cómo entró en contacto con la EFyC?
12. ¿Qué recursos utilizó para informarse sobre este tipo de evaluación?
13. ¿Cuándo empezó usted a aplicar la EFyC?
14. ¿Cuáles fueron sus primeras estrategias en la puesta en marcha de este tipo de evaluación?
15. Desde que empezó a poner en práctica la EFyC ¿ha tenido que modificar los recursos o estrategias que empleaba en un principio?
16. ¿Encontró algún obstáculo/dificultad para poner en práctica la EFyC?
17. Si fue su caso, ¿qué soluciones utilizó para Superarlo?
18. ¿Cuáles considera que son los aspectos positivos (o ventajas) de la EFyC según su experiencia?

19. ¿Cuáles considera que son los aspectos negativos de la EFYC según su experiencia?
20. ¿Ha utilizado la EFYC en todas las asignaturas que imparte? ¿Por qué?
21. ¿Considera que la EFyC es adecuada para evaluar a los alumnos de educación superior? ¿Por qué?
22. ¿Recibió usted formación sobre la EFyC en su centro?
23. ¿Recibe actualmente formación sobre la EFyC? Si es así, ¿de qué tipo?
24. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la EFyC y los tipos de evaluación que ponía en práctica anteriormente?
25. ¿Cree usted que seguirá utilizando la EFyC en el futuro? ¿Por qué?

### BLOQUE 3

26. ¿Sabe si hay mayor número de profesores de su centro utilizando este tipo de evaluación que en años anteriores?
27. ¿Qué es para usted un agente de cambio en educación?
28. ¿Considera que usted y sus compañeros de la REFYCES pueden ser considerados agentes de cambio?
29. Si es así ¿a qué nivel: de sus clases (para sus alumnos), de su centro (para otros compañeros) o a nivel interuniversitario?
30. ¿Cree que ser un agente de cambio conlleva responsabilidades? ¿Cuáles?

**Borrador entrevista en profundidad**

El listado de preguntas que aparece a continuación conforma la base de una entrevista en profundidad que se realizará próximamente para analizar la evolución del grupo de evaluación formativa y compartida en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (un estudio de caso).

Pedimos su colaboración para validar la entrevista asignando a cada pregunta un valor (del 1 al 4) que determinará la selección final de las cuestiones más adecuadas para lograr el análisis de la cuestión. Hemos incluido una columna de “observaciones” por si quiere realizar algún comentario o sugerencia sobre la redacción de alguno de los ítems.

- Gracias por su colaboración -

<b>Preguntas de partida</b>	<b>Valorar (1-4)</b>	<b>Observaciones</b>
1. ¿Cómo entró en contacto con la EFyC?		
2. ¿Qué recursos utilizó para informarse sobre este tipo de evaluación?		
3. ¿Tuvo alguna dificultad para encontrar referencias de la EFyC?		
4-¿Considera que cuando usted empezó a informarse sobre la EFyC existían suficientes fuentes de las que recabar información?		
5. ¿Cuándo empezó usted a aplicar la EFyC?		
6. ¿Qué tipo de evaluación había realizado anteriormente?		
7. ¿Qué le motivó a ponerla en práctica?		
8-¿Cuáles fueron sus primeras estrategias en la puesta en marcha de este tipo de evaluación?		
9. ¿Encontró algún obstáculo/dificultad para poner en práctica la EFyC?		
10. Si fue el caso, ¿qué soluciones utilizó para superarlo?		
11-¿Ha encontrado alguna facilidad en la puesta en práctica de este tipo de evaluación?		
12-¿Cuáles considera que son los aspectos positivos (o ventajas) de la EFyC según su experiencia?		

13-¿Cuáles considera que son los aspectos negativos de la EFyC según su experiencia?		
14-¿Ha utilizado la EFyC en todas las asignaturas que imparte? ¿Por qué?		
15-¿Cómo calificaría su experiencia con este tipo de evaluación?		
16-Desde que empezó a poner en práctica la EFyC ¿ha tenido que modificar los recursos o estrategias que empleaba en un principio?		
17. De ser así, ¿qué cambios ha puesto en práctica? ¿Por qué?		
18-¿Ha obtenido mejores resultados académicos con sus alumnos utilizando este tipo de evaluación?		
19-¿Los resultados han variado (mejorado o empeorado) a medida que usted ha adquirido mayor experiencia en la puesta en práctica de la EFyC?		
20-¿Considera que la EFyC es adecuada para evaluar a los alumnos de educación superior?		
21. ¿Forma usted parte de la Red de Evaluación Formativa y Compartida?		
22. ¿Cómo valora la actividad de este grupo?		
23. En caso de formar parte de la red, ¿qué le ha aportado su participación en este grupo?		
24. ¿Qué aspectos destacaría de su experiencia en el grupo?		
25. ¿Qué recursos utiliza para llevar a cabo la EFyC?		
26. ¿Utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para llevar a cabo la EFyC?		
27. ¿Considera que la evolución de la EFyC está ligada a la de las TIC?		
28. ¿Conocían sus alumnos la EFyC?		
29-¿Tuvieron algún inconveniente en ser evaluados de esta forma? ¿Plantearon alternativas?		
30. ¿Considera que sus alumnos están satisfechos con este tipo de evaluación?		

31-¿Ha surgido entre usted y sus alumnos alguna desavenencia por la puesta en práctica de la EFyC?		
32-¿Cuáles han sido las inquietudes de sus alumnos respecto a esta evaluación?		
33-¿Han obtenido sus alumnos mejores resultados académicos con la EFyC?		
34. ¿Recibió usted formación sobre la EFyC en su centro?		
35. ¿Fue aconsejado para poner en práctica la EFyC?		
36. De ser así, ¿qué razón le dieron para hacerlo?		
37-¿Qué diferencias ha encontrado entre la EFyC y los tipos de evaluación que ponía en práctica anteriormente?		
38-¿Sabe si hay mayor número de profesores de su centro utilizando este tipo de evaluación que en años anteriores?		
39. ¿Recibe actualmente formación sobre la EFyC? Si es así, ¿de qué tipo?		
40. ¿Cree usted que seguirá utilizando la EFyC en el futuro? ¿Por qué?		