



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE MÁSTER:

**“La evaluación formativa y compartida
en la Formación Inicial del Profesorado”**

Presentado por Carolina Hamodi Galán

Dirigido por Ana Teresa López Pastor



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE MÁSTER:

**“La evaluación formativa y compartida
en la Formación Inicial del Profesorado”**

Presentado por Carolina Hamodi Galán

Dirigido por Ana Teresa López Pastor

Segovia, Junio de 2011.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

ÍNDICE DE ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. JUSTIFICACIÓN.....p. 03
- 1.2. OBJETIVOS.....p. 04

2. MARCO TEÓRICO

- 2.1. EL PROCESO DE CONVERGENCIA HACIA EL EEESp. 06
 - 2.1.1. El EEES.....p. 06
 - 2.1.2. CAMBIO EN LOS ROLES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADOp. 09
 - 2.1.3. CAMBIOS METODOLÓGICOSp. 12
 - 2.1.4. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓNp. 13
 - 2.1.4.1. La evaluación tradicionalp. 14
 - 2.1.4.2. Evaluación adaptada al EEESp. 14
 - 2.1.4.3. La red de evaluación formativa y compartida en la docencia universitariap. 15

2.2.	TERMINOLOGÍA BÁSICA SOBRE EVALUACIÓN	p. 16
2.2.1.	DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	p. 17
2.2.2.	TERMINOLOGÍA ASOCIADA AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA	p. 19
2.2.3.	TERMINOLOGÍA ASOCIADA AL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	P.21
2.2.4.	TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN	p. 23
2.3.	LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	p. 25
2.3.1.	OTRAS APLICACIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA ...	p. 25
2.3.2.	LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO	p. 26
2.3.3.	LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO	p. 29
2.3.4.	RAZONES PARA UTILIZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	p. 32

3. METODOLOGÍA

3.1.	LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES	p. 33
3.1.1.	LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CC.SS.	p. 34
3.1.2.	RACIONALIDADES EN EDUCACIÓN	p. 36
3.1.2.1.	La evaluación desde las racionalidades en Educación	p. 36

3.2.	NUESTRA FORMA DE PENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO: ABORDAJE METODOLOGICO.....	p. 36
3.3.	TECNICAS DE INVESTIGACIÓN	p. 38
3.4.	HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS	p. 43
3.5.	LIMITACIONES METODOLÓGICAS	p. 47

4. RESULTADOS,CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

4.1.	INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS	p. 48
4.1.1.	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL GRUPO DE EGRESADOS Y EGRESADAS.....	p. 48
4.1.2.	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS.....	p. 62
4.1.3.	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL GRUPO DE PROFESORES	p. 76
4.2.	CONCLUSIONES	p. 94
4.3.	RECOMENDACIONES Y NUEVAS PROPUESTAS	p. 97

5. REFERENCIAS.....p. 102

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Objetivos clasificados en función del colectivo de pertenencia	p. 05
Tabla 2: Diferencia entre evaluación y calificación	p. 18
Tabla 3: Objetivos y categorías comunes en los tres colectivos.....	p. 45
Tabla 4: Objetivos y categorías particulares de cada colectivo	p. 46

GRÁFICOS

Gráfico 1: Nivel de competencia del alumnado y trato del profesorado	p. 31
--	-------

FIGURAS

Figura 1: Proceso de cambio en el tipo de aprendizaje con la adaptación al EEES	p. 10
Figura 2: La educación desde la racionalidad técnica	p. 37
Figura 3: Abordaje de nuestro objeto de estudio	p. 38
Figura 4: Relación entre las categorías de análisis “reproducción de lo vivido” y “aporte a la práctica profesional”	p. 58
Figura 5: Importancia del entorno de trabajo	p. 52
Figura 6: La evaluación durante el prácticum	p. 65
Figura 7: Discursos en torno a si la evaluación formativa certifica competencias o no.....	p. 84
Figura 8: Influencia del tipo de asignatura para el desarrollo de una evaluación formativa y compartida	p. 89

ÍNDICE DE ANEXOS

(Incluidos en el CD)

Anexo 1: Propuesta de evaluación formativa en la Formación Inicial del Profesorado para un caso particular: la asignatura de Educación Intercultural en el grado de Educación Infantil

Anexo 2: La trastienda del TFM: diario de la investigación

Anexo 3: Transcripción del grupo de discusión de egresados

Anexo 4: Transcripción del grupo de discusión de alumnado

Anexo 5: Transcripción del grupo de discusión de profesorado

Anexo 6: Citas de los grupos de discusión numeradas

Anexo 7: Unidad Hermenéutica de Atlas.ti. “La evaluación formativa y compartida en la F.I.P. (Formación Inicial del Profesorado)

1. INTRODUCCIÓN

El eje central de este Trabajo Final de Máster sobre “La evaluación formativa y compartida en Docencia Universitaria”, está estructurado en cuatro partes, como si de de una edificación se tratase: la primera de ellas está compuesta por la “introducción”, que se correspondería con el terreno o solar donde se va a construir el edificio o la casa. No forman parte de la edificación en sí, pero antes de comenzar a construir habrá que decidir y explicar dónde y cómo se va a hacer. La segunda es el “marco teórico”, que cumpliría la función de la estructura; la tercera es la “metodología”, que sería el tejado de nuestra construcción; la parte final está compuesta por los “resultados, conclusiones y propuestas”, que continuando con la analogía, podría ser la chimenea, de la cual esperamos que salga mucho humo.

Cada uno de estos bloques está subdividido en capítulos para poder organizar de manera más coherente la información y facilitar la comprensión al lector o lectora, pero no quisiéramos comenzar a exponer en qué consisten cada uno de ellos sin haber aclarado una cuestión lingüística que nos parece fundamental: a lo largo de todo el trabajo, hemos tratado de realizar una redacción que atendiese a un lenguaje no sexista, tratando de recurrir en la medida de lo posible a recursos lingüísticos que nos lo permitiesen (por ejemplo, utilizar la palabra “profesorado” o “alumnado” en vez de utilizar “profesores” o “alumnos”), pero bien es cierto que, en algunas ocasiones hemos utilizado el masculino como género no marcado, es decir, para abarcar ambos sexos debido a razones de economía lingüística. De cualquier forma, queremos dejar claro que, cuando decimos alumnos, nos estamos refiriendo a las alumnas y a los alumnos y que cuando decimos profesores, nos estamos refiriendo a las profesoras y a los profesores.

Una vez realizada esta aclaración, nos centramos en el contenido del trabajo:

El primer bloque se trata de la introducción, donde encontraremos la justificación del tema elegido y los objetivos,

El segundo bloque se compone del marco teórico (la estructura de la edificación), fundamental para sustentar posteriormente el diseño y el abordaje metodológico y para elaboración de conclusiones y nuevas propuestas. Está dividido en tres capítulos:

- En el primero de ellos abordamos el proceso de convergencia al EEES, pues es en este contexto en el que nace nuestro trabajo. Para situarlo más concretamente, hemos hecho un rápido repaso a la legislación sobre la que se sustenta la reforma del EEES, hemos planteado el cambio de roles que esto ha supuesto para el alumnado y para el profesorado, hemos hablado de los cambios metodológicos y en la evaluación que se han producido con la adaptación al nuevo Espacio para

terminar el capítulo hablando de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, cuestión que no podíamos dejar pasar por alto debido a que hemos contado con el apoyo de la misma para la realización de este TFM y porque como integrantes de la Red, nos parece decisivo exponer la forma que tenemos de entender la evaluación, matiz que va a dar el enfoque característico a todo el trabajo.

- En el segundo capítulo nos hemos centrado en la terminología, pues es fundamental partir de un punto clarificante en este sentido para poder seguir construyendo. Para ello hemos expuesto lo que entendemos por evaluación, teniendo presente la diferencia que existe con la calificación. También hemos dejado claras las definiciones de la terminología asociada al concepto de evaluación formativa, al proceso de evaluación y a la participación del alumnado en el mismo.

- En el tercer capítulo pretendemos explicar las aplicaciones que tiene la evaluación formativa, exponer el punto de vista (tanto favorable como desfavorable) de las partes implicadas en el proceso: la del profesorado y la del alumnado, y finalmente, explicar las razones que sustentan nuestra defensa de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria.

El segundo bloque se centra en la metodología. Expondremos los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales, y las diferentes perspectivas que toma la Educación desde las diferentes racionalidades, con el objetivo de que posteriormente pueda comprenderse mejor nuestro abordaje metodológico (se trata de una fusión entre las racionalidades práctica y crítica). La metodología es de corte cualitativo: Hemos utilizado la técnica del grupo de discusión con profesores, alumnos y egresados y el programa “Atlas.ti” como herramienta para el análisis.

En el cuarto y último bloque exponemos, en primer lugar, la interpretación de los resultados de la investigación; posteriormente nos centraremos en las conclusiones a las que llegamos mediante dicha interpretación; finalmente, presentamos una serie de recomendaciones y nuevas propuestas.

Esperamos que el trabajo que tiene entre sus manos no defraude sus expectativas.

Le deseamos una agradable lectura.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Los motivos que justifican la elección del tema de “La Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria” son más bien un cúmulo de circunstancias unidas, que de manera muy breve se pretenden exponer a continuación. Se pueden contextualizar mejor si se lee “La trastienda del TFM: diario de la investigación” (anexo 2) que pretende hacer las veces de diario, de cuaderno de reflexiones y de recopilación de actas de reuniones con los profesores y profesoras, y donde se detalla de manera más precisa cómo definitivamente decidí trabajar sobre el interesante mundo de la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, concretamente en la formación inicial del profesorado.

Podríamos decir que este “cúmulo de circunstancias” se resumen fundamentalmente en dos puntos:

El primero es que durante el periodo de formación del “Máster de Investigación en Ciencias Sociales aplicada a la Educación”, tuve la oportunidad de conocer el trabajo de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, así como a algunos de sus componentes, que inspiraron gran parte de mi motivación.

El segundo vino tras la corrección de los exámenes finales de la asignatura que imparto en la Universidad. Mi sorpresa (evidentemente negativa) fue que los resultados eran muy bajos para todo lo que el alumnado había trabajado y que se daban casos de estudiantes que habían trabajado muy poco, y sacaron una calificación alta. Tras la reflexión acerca de mi práctica como docente universitaria (apoyada en entrevistas informales con mi alumnado) llegué a la conclusión de la necesidad de establecer cambios, pero no en la metodología, que había resultado muy exitosa, sino en el sistema de evaluación.

Ambas circunstancias unidas a las ganas de aprender y mejorar la parte que había fallado en mi docencia, me llevó a tomar la decisión de escoger el tema de la evaluación formativa como objeto de investigación.

Tras comunicar la decisión a la que ha sido la tutora de este TFM, Ana Teresa López Pastor, nos ponemos en contacto con Víctor López Pastor (coordinador de la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria) para coordinar el trabajo.

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

VA035A08. BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008), centrándonos en mi primer trabajo de investigación en la parte de evaluación formativa.

Creemos que en este apartado de “justificación” es importante explicar al lector o lectora las experiencias vitales que han influido para trabajar sobre este tema (como acabo de hacer), pero quizá también sea importante explicar otras experiencias que aunque en principio no tengan relación directa con los motivos que justifican la elección del mismo, sí hacen que este objeto de estudio tome una perspectiva particular. Me refiero a una experiencia que he vivido con muchísima intensidad durante la mayor parte de mi vida y que aunque ahora la vivo en menor grado, sigue formando parte de mi día a día: el deporte en general, y el judo en particular. Esto llega a hacerme entender las cosas que nos rodean desde un ángulo específico, hasta llevarme al atrevimiento de comparar la cotidianeidad del entrenamiento de un deportista con la evaluación formativa y compartida. Es por este motivo por el que el lector o la lectora encontrarán muchas analogías a lo largo de este trabajo entre el objeto de estudio y el deporte (o el judo).

1.2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es conocer el uso, la eficacia y la valoración de procesos y sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, más concretamente en la Formación Inicial del Profesorado (FIP).

Dada la amplitud de este objetivo general, que implica a tres colectivos bien diferenciados (profesorado, alumnado y alumnado egresado), hemos hecho un desglose del mismo en objetivos específicos en función del colectivo al que se pretende investigar, pues aunque muchos coinciden, no son idénticos en los tres casos.

Para que los objetivos secundarios o específicos queden organizados, y el lector o lectora pueda comprobar cuáles de ellos son comunes en los tres colectivos y cuales son particulares de un colectivo determinado, hemos elaborado la siguiente tabla:

Tabla 1: Objetivos secundarios

OBJETIVOS COMUNES EN LOS TRES COLECTIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las ventajas que aporta la evaluación formativa y compartida. - Conocer los inconvenientes y dificultades que conlleva la evaluación formativa y compartida. - Conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida. - Obtener propuestas para mejorar la evaluación formativa y compartida. 		
OBJETIVOS PARTICULARES DE CADA COLECTIVO		
EGRESADOS/AS	ALUMNADO	PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si se reproduce en su práctica profesional lo vivido en su formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si se reproduce en su práctica profesional (prácticum) lo vivido en su formación. - Detectar si se ha producido un cambio en el rol del alumnado hacia el modelo que demanda el EEES. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si se reproduce en su práctica profesional lo vivido en su formación. - Conocer si se ha producido un cambio en el rol del profesorado hacia el modelo que demanda el EEES. - Comprobar si existe confusión terminológica entre “evaluación” y “calificación”.

2. MARCO TEÓRICO

En este bloque comenzaremos exponiendo los rasgos más generales del proceso de convergencia hacia el EEES para posteriormente centrarnos en la evaluación (en la terminología y en la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria).

2.1. EL PROCESO DE CONVERGENCIA HACIA EL EEES

El contexto en el que nace ese trabajo se caracteriza por estar compuesto de una serie de cambios y procesos de renovación en lo que a la educación universitaria concierne: la consolidación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

Nos parece relevante para enmarcar el trabajo de investigación, hacer un rápido repaso a la legislación sobre la que se sustenta la reforma del EEES, exponer el cambio de roles que esto ha supuesto tanto para el alumnado como para el profesorado y hablar de los cambios metodológicos y en la evaluación que se han producido con la adaptación al nuevo modelo de sistema universitario. En éste último punto hablaremos de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria por dos motivos fundamentales: por un lado, porque hemos contado con el apoyo de la misma y por otro lado, porque como integrantes de la Red, nos parece muy relevante exponer la forma que tenemos de entender la evaluación.

2.1.1. EL MARCO LEGISLATIVO EN EL EEES

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

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

Un año después, el EEES se consolidó con la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, por los ministros europeos de educación, donde se especificaron una serie de objetivos que pueden resumirse en los siguientes (Declaración de Bolonia, 1999, p.2):

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

Para dar cumplimiento a todos estos objetivos, que no dejan de ser declaraciones de intenciones, los Estados fueron los encargados de hacer las reformas precisas en los sistemas nacionales universitarios.

En este contexto, y como pilar fundamental dentro de este proceso de transformación en nuestro país se encuentra la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, donde se alude a la necesidad de modificar la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, debido a ciertos cambios en el contexto entre los que se encuentran un conjunto de acuerdos sobre política de Educación Superior en Europa.

En el preámbulo de la citada ley podemos leer el objetivo general que se pretende con tal reforma:

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

Posteriormente y con el objetivo de desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación

Superior, se redacta el Real Decreto 1393/2007, del cual quisiéramos extraer tres ideas fundamentales por guardar una estrecha relación con nuestro objeto de estudio:

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2. CAMBIO EN LOS ROLES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

La concepción tradicional de la educación ha estado basada en lo que Paulo Freire (recogiendo una expresión de Pierre Furter) llamase “educación bancaria”. En el prólogo de *La educación como práctica de la libertad* (obra freiriana), se explica muy bien lo que para Freire significaba este concepto (Freire, 1998, p. 16-17):

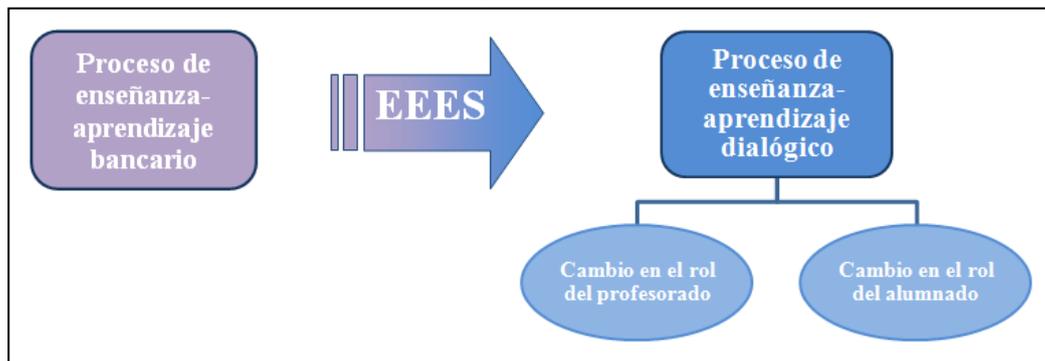
La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir, a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta: a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado; b) que el educador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

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

Esta profunda reforma que supone la adaptación al EEES, conlleva una serie de cambios para tratar de pasar de un modelo de educación bancaria a un modelo donde el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Es decir, supone el paso del “aprendizaje bancario” (donde el papel del profesorado es el de transmitir conocimiento y el del alumnado acumularlo) a un “aprendizaje dialógico”, donde el conocimiento humano es más complejo y se construye a través del diálogo con los demás (López Pastor 2009, p. 47). Por todo ello, el rol del profesorado y del alumnado sufre

grandes cambios, dando lugar a nuevos retos tanto para los docentes como para los discentes. Comprobar si actualmente el alumnado y el profesorado han dado el paso a ese nuevo rol y afrontan los nuevos retos, es uno de los objetivos específicos que nos hemos planteado en esta investigación.

Figura 1: Proceso de cambio en el tipo de aprendizaje con la adaptación al EEES



Fuente: elaboración propia

El nuevo rol del alumnado y sus retos

En este nuevo modelo, se pretende que el alumnado adopte un rol diferente al que desarrollaba tradicionalmente, lanzando una serie de nuevos retos para los discentes. Los más destacables son los siguientes:

El primero de los cambios supone que el estudiante debe ser quien construye su propio conocimiento utilizando información de diversa procedencia: la que le proporciona el docente, la que él mismo busca; la encontrada por otros compañeros, etc. Esto implica que el alumnado debe estar en condiciones de compartir información y conocimiento con el resto de compañeros y compañeras, fomentando el trabajo en equipo o cooperativo y aumentando la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria (Delgado García et al., 2005, p. 17).

Todo esto nos lleva al segundo reto, pues lo que acabamos de indicar supone que los estudiantes deben participar de forma más activa en el aula e implicarse más, y es que, para poder convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, no pueden ser tan pasivos como eran en el sistema tradicional, pues ahora deben asumir una actitud más responsable en el ejercicio de sus actividades propias, demostrando la capacidad de reflexión y crítica, lo que conlleva a incrementar el esfuerzo, pues se les exige más dedicación (Valle, 2010, p. 55).

El tercero de los retos guarda relación con el aprendizaje para toda la vida (del que hemos hablado en epígrafe anterior), pues ahora el estudiante no sólo debe ser capaz de asimilar contenidos, sino que ha de desarrollar una serie de capacidades y competencias durante su formación universitaria, que le serán fundamentales para el desarrollo de su profesión.

Todo el conjunto de retos que se pretende que alcance el alumnado, suponen un fuerte cambio, pues ahora debe aprender a aprender de forma diferente a la tradicional, ya que no sólo es importante qué se aprende, sino cómo se aprende.

El nuevo rol del profesorado y sus retos

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

Uno de ellos es que esta nueva arquitectura de los títulos, obliga a muchos profesores y profesoras a reestructurar de nuevo el planteamiento de sus asignaturas, pues el EEES (y su sistema de créditos ECTS) exige un enfoque más práctico en las mismas, lo que supone adoptar metodologías más activas, que permitan la adquisición de competencia del alumnado.

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

El tercer reto que se le presenta al profesorado es que ha de fomentar en los alumnos y alumnas un espíritu crítico para que sepa buscar, encontrar y seleccionar la información relevante para convertirla en conocimiento (Delgado García et al., 2005, p. 16). Esto es algo que Paulo Freire hace más de 30 años ya proponía: “una educación donde se le plantease y exigiese al educando una postura reflexiva, crítica, transformadora” (Freire, 1998, p.18).

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

2.1.3. CAMBIOS METODOLÓGICOS

Como hemos señalado anteriormente, el proceso de convergencia al EEES conlleva un cambio, pues supone pasar de un modelo centrado en la enseñanza, donde el profesorado es el protagonista, a otro donde el eje es el aprendizaje, cuyo epicentro se encuentra en el alumnado. Todo esto ha supuesto la necesidad de reorganizar la estructura de los estudios universitarios, invitando a llevar a cabo revisiones críticas acerca de la docencia y en algunos casos, ha supuesto el llevar a flote ciertas innovaciones docentes en lo que a enfoques y metodologías se refiere.

Valero García (2004, p. 44-46), en su artículo titulado *¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?*, explica cómo se puede organizar una asignatura adaptada al EEES, centrada en el aprendizaje del alumno. En este caso, Valero García pone como ejemplo comparativo el Tour de Francia. Adoptando esta idea como referente, tomamos los principios que plantea, pero haremos la analogía con el proceso de entrenamiento de un judoca (con motivo de nuestra pasión por este deporte, como ya hemos indicado en el apartado de “justificación”):

- Principio 1: Una asignatura debe tener fijados los objetivos formativos, igual que debe tenerlos un plan de entrenamiento (llegar a una determinada competición en forma, preparar el examen para pasar de cinturón, etc.).
- Principio 2: El programa de una asignatura debe estar organizado en forma de secuencia de actividades donde se definan sus objetivos, plan de trabajo, tiempo requerido, resultados esperados, etc., igual que el plan de entrenamiento de los judocas.
- Principio 3: Programar actividades de diferentes tipos: En un programa centrado en el aprendizaje, debe haber una variedad de tipos de actividades, igual que en el plan de entrenamiento debe haber ejercicios que permitan mejorar la técnica, otros que permitan mejorar la resistencia, la fuerza, etc.
- Principio 4: Cada actividad de un programa debe tener una estimación del tiempo que deberá dedicar el estudiante, y el profesor debe contrastar esa estimación con datos del tiempo real de dedicación, igual que un *sensei*, cuando planea los ejercicios debe programar el tiempo que les llevara a sus pupilos realizarlos.
- Principio 5: Cada actividad del programa debe tener su momento en el calendario de manera que si un alumno no lo cumple, se entiende que el alumno se queda fuera, igual que existe un horario determinado para entrenar, y si el judoca no va, no puede entrenar, lo que le supone no poder ponerse en forma. Además, si la competición es un día y a una hora determinada y los pupilos no están allí, quedan fuera de la competición.

- Principio 6: Aprobar todos los que lleguen al final: Si en un programa centrado en el aprendizaje, un alumno ha realizado todas las actividades, el profesor ha podido analizar sus resultados a medida que se iban produciendo, ha dado “feedback”, y el alumno ha repetido y mejorado resultados cuando ha sido requerido, entonces el alumno debe aprobar la asignatura, de igual manera que en el Tour de Francia todos los corredores que llegan a la última etapa tienen su momento de gloria en los Campos Elíseos (aunque sólo tres de ellos subirán al pódium, los aplausos son para todos).

Mediante esta comparación con un plan de entrenamiento, observamos una propuesta metodológica adaptada al EEES. En este tipo de modelos, se trata de poner el énfasis no sólo en el nivel de conocimientos que se adquieren, sino también en las habilidades para resolver problemas, habilidades profesionales y aprendizaje en contextos de la vida real. Se pretende que de ésta manera se pueda “proporcionar al alumnado el apoyo para que puedan desarrollarse como "practicantes reflexivos" capaces de reflexionar de manera crítica acerca de su propia práctica profesional” (Dochy, Segers y Dierick, 2002, p. 15).

Todo este cambio metodológico lleva a una nueva práctica docente y a nuevos objetivos a los que tendrá que adaptarse la evaluación (Benito y Cruz, 2005, p. 18), pues ninguna innovación educativa puede ser exitosa si no se adapta el modo de concebirla (Dochy, Segers y Dierick, 2002, p. 13).

Como resumen global podemos decir que la implantación del EEES supone un reto tanto para el alumnado como para el profesorado, pero al mismo tiempo supone también una oportunidad para llevar a cabo un conjunto de mejoras y nuevas metodologías que han nacido de la reflexión ante esta nueva realidad académica (Delgado García et al., 2005, p. 15).

2.1.4. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN

En este contexto actual, donde se da una creciente complejidad social, los docentes en la Universidad se han encontrado con una serie de desafíos a los que han de enfrentarse. Uno de ellos es adaptarse a nuevos sistemas de evaluación de competencias, pues los tradicionales se han quedado obsoletos dentro de una educación adaptada al EEES.

A continuación, analizaremos en que ha consistido la evaluación tradicional, base de la que partimos para posteriormente analizar una evaluación más acorde, a nuestro parecer, con las exigencias actuales.

2.1.4.1. La evaluación tradicional

Nos gustaría aclarar que aunque la hemos denominado “evaluación tradicional”, no quiere decir que haya desaparecido; podríamos haberle dado otro nombre, como “cultura de los test o del examen”, debido a que son éstas las herramientas más típicas de estos sistemas de evaluación (Dochy, Segers y Dierick, 2002, p. 16), pero hemos preferido este otro término por la sencillez de su semántica.

Seguendo a Bonsón y Benito (2005, p. 88-89), las prácticas evaluadoras que responden a un enfoque más tradicional de la evaluación, están definidas por las siguientes características: orientada a la certificación y acreditación de los conocimientos de los y las estudiantes; no siempre se vincula los objetivos de aprendizaje establecidos previamente; no conlleva reflexión sobre el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información que utiliza; controlada por el profesorado de manera casi exclusiva, sin intervención del alumnado.

Dochy et al. (2002, p. 16) añade además los siguientes puntos al sistema tradicional de evaluación: las pruebas que se realizan al alumnado suelen ser test y exámenes con el objetivo de que “rinda cuentas”, llevándose a cabo en situaciones estresantes y con limitaciones poco realistas.; la enseñanza y evaluación se consideran actividades separadas; normalmente no se suele informar a los alumnos y alumnas de lo que concierne a la evaluación (criterios, pruebas, sistema de calificación, etc.), siendo un misterio para estos.

2.1.4.2. Evaluación adaptada al EEES

La evaluación es uno de los elementos que debe evolucionar para ajustarse a la nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria en el contexto del EEES, pues como ya hemos indicado, autores como Álvarez Méndez (2001, p. 34), Biggs (2005, p.177), Bonsón y Benito (2005, p. 87), Dochy et al. (2002, p. 13), López Pastor (2009, p. 50), Sanmartí (2007, p.11) o Santos Guerra (2003, p. 18-19) afirman que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado. Esto ha sido corroborado por Gibbs (2003, p. 61-63) mediante el estudio de un caso, donde demostró que una variedad de innovaciones en la evaluación podían cambiar el modo en que los estudiantes aprenden, consiguiendo importantes mejoras en sus actuaciones.

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

- No es un fin en sí misma, sino un vehículo para la mejora educativa.
- Obtiene mejores resultados cuando es entendida como un proceso y las situaciones de enseñanza y aprendizaje tienen claros y explícitos sus objetivos.
- No puede olvidar los resultados, pero ha de atender a las experiencias que conducen a esos resultados.

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

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

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

Para finalizar este apartado quisiéramos aclarar que a pesar de la revisión bibliográfica que hemos hecho, “apenas existen publicaciones referidas a la evaluación formativa en la Universidad, y la mayoría de estas contribuciones, si bien describen y valoran cómo se han implementado y aplicado en diversos centros universitarios, apenas aportan evidencias que confirmen pertinencia y viabilidad” (Buscà et al., 2011, p. 137).

2.1.4.3. La Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria

Para la realización de este TFM hemos contado con el apoyo de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, puesta en marcha en 2005 y surgida “de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de cómo mejorar sus modelos de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES” (Navarro Adelantado, Santos Pastor, Buscà Donet, Martínez Mínguez y Martínez Muñoz, 2010, p. 1) y con la finalidad de “desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa e incorporar metodologías docentes potenciadoras del

aprendizaje autónomo del estudiante universitario” (López Pastor, Martínez y Julián Clemente, 2007, p. 1).

Los profesores y profesoras universitarios que integran la Red, como compromiso básico de trabajo en al menos una de sus asignaturas, centran su trabajo de manera individual en los siguientes puntos (López Pastor, 2009, p. 146):

1. Plantear los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado universitario.
2. Dialogar dichos sistemas con el alumnado.
3. Revisar la propia práctica docente y emprender procesos de transformación y mejora.

Además, de manera colegiada o colectiva, el profesorado de la Red, tiene las siguientes opciones:

4. Revisar la evolución de los sistemas de evaluación formativa que están desarrollando e investigando mediante subgrupos locales que se reúnen de forma periódica.
5. Poner en marcha procesos de investigación sobre las propias prácticas docentes de los componentes de la Red (analizándolas, revisándolas y añadiendo aportaciones y comentarios a cada una de ellas), y difundir los resultados para generar nuevos procesos de debate y transformación.

En la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria estamos integrados más de 60 profesores y profesoras de más de 20 Universidades españolas; esta pertenencia, como ya hemos indicado en el apartado de “justificación”, conforma nuestra manera de entender la evaluación dentro del sistema universitario.

2.2. TERMINOLOGÍA BÁSICA SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Es importante clarificar que entendemos por evaluación, ya que es un concepto que aunque a primera vista pueda parecer sencillo, puede ser utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y a través de medios muy variados.

Siguiendo a Sanmartí (2007, p. 20), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Para Santos Guerra, “evaluar es atribuir valor las cosas, es afirmar algo sobre su mérito” (1993, p. 63-64).

Pero también es necesario tener presente la diferencia entre evaluación y calificación y conocer la terminología asociada al concepto de evaluación formativa, asociada a la participación del alumnado en la evaluación y asociada al propio proceso de evaluación, cuestiones que abordaremos a lo largo de este capítulo en los siguientes epígrafes.

2.2.1. DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, por eso consideramos muy importante matizar las diferencias entre una y otra, pues en ocasiones, no cargamos con el mismo contenido semántico las palabras, lo que provoca que se digan cosas distintas con los mismos términos. Por ejemplo, se podría dar el caso en el que dos personas dijese que es preciso mejorar la evaluación, pero podrían estar refiriéndose a cuestiones casi opuestas: mientras uno querría decir más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc., el otro pretendería hacer referencia a una mayor participación de los alumnos evaluados en la toma de decisiones que conciernen a este proceso (Santos Guerra, 2003, p. 18).

Estamos de acuerdo con Álvarez Méndez (2001, p. 11-12) cuando afirma que:

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

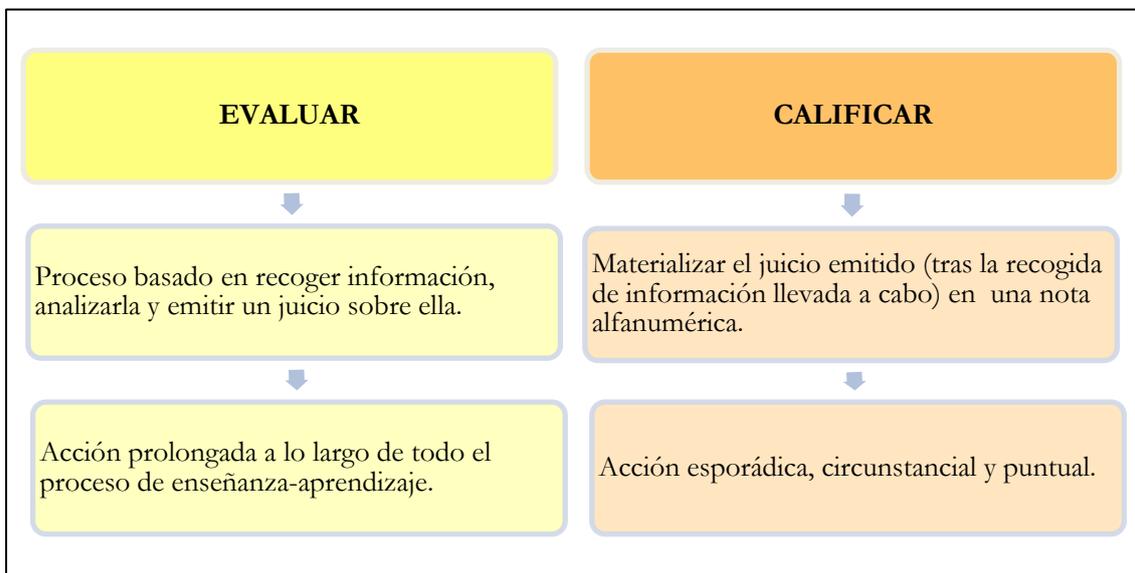
A modo de ejemplo para poder explicar la diferencia, en una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, las mejoras que se han ido realizando (propuestas por el profesorado o por los compañeros y compañeras) en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), emitiendo un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor o profesora, tuviese que traducir esas valoraciones acerca del rendimiento de su alumnado, a términos cuantitativos (un 8 sobre 10, o un notable, etc.) estaríamos hablando de calificación. En todo este proceso, evaluación y calificación van unidas, pues tras la primera, va la segunda, pero nos gustaría resaltar que el alumnado no aprende de la calificación, sino de la evaluación. Ésta es la clave.

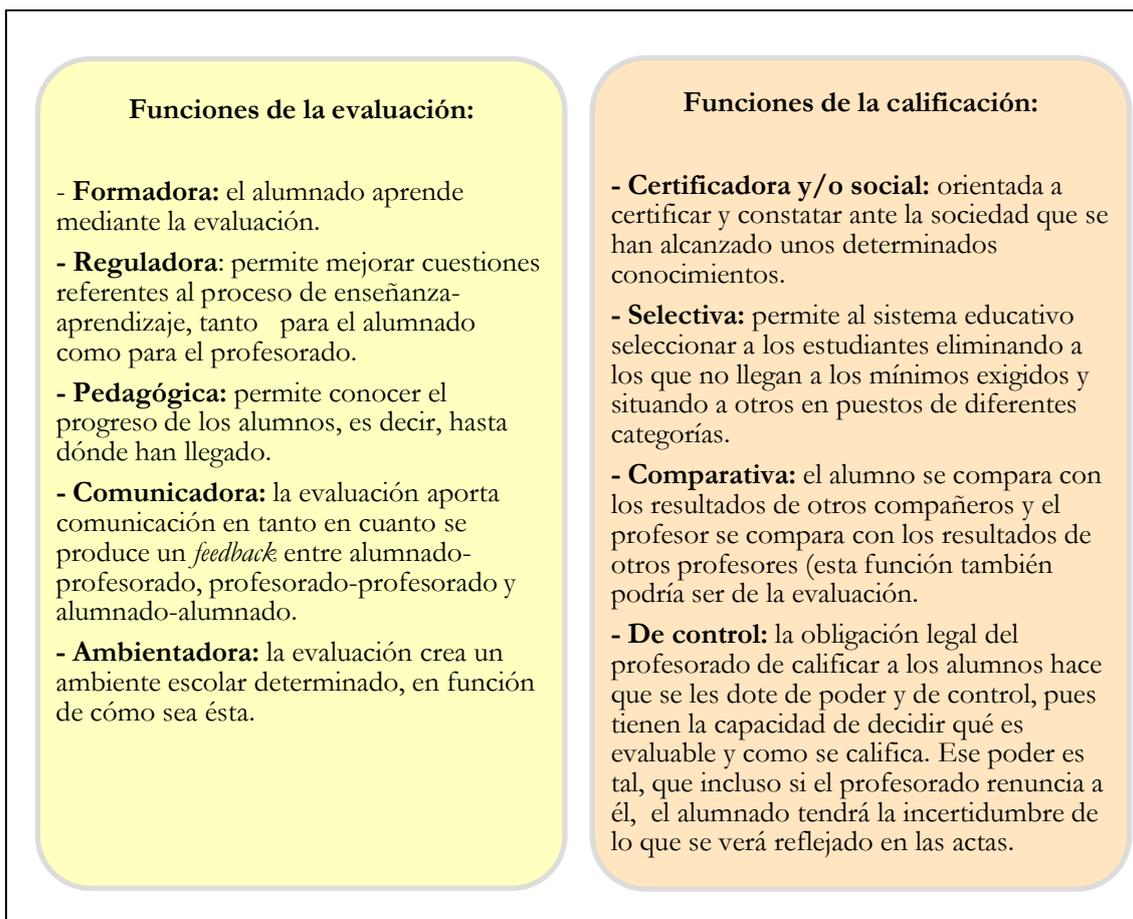
Mediante la revisión bibliográfica que hemos realizado, autores relevantes como Álvarez Méndez (2001, p.11), Fernández Sierra (2006, p. 92) o Santos Guerra (2003, p.17) nos muestran cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de cosas bien diferentes. Esta es una cuestión preocupante en la docencia universitaria, pues no sólo supone

el no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte de los y las docentes van dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación (López Pastor, 2004, p. 225), hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida (y la evaluativa tan olvidada), “que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera” (López Pastor, 2009, p. 52). Siendo conscientes de la existencia de ésta problemática, uno de los objetivos específicos que nos hemos planteado es comprobar si existe tal confusión terminológica entre el profesorado.

Para dejar claras las diferencias entre la evaluación y la calificación, en la tabla 2 reflejamos las funciones de cada una de ellas. Nuestra clasificación está fundamentada en la revisión bibliográfica que hemos realizado (Fernández Sierra, 2006, p. 93; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 369-p. 370; Sanmartí, 2003, p. 21 y Santos Guerra, 1993, p. 63-64), pero no deja de ser una clasificación nuestra, pues queremos aclarar que todos los autores y autoras mencionados, consideran las funciones que vamos a enumerar como pertenecientes a la evaluación. En ningún caso hablan de funciones de la calificación, pero desde nuestra forma de entender la evaluación formativa, creemos que es conveniente separarlas.

Tabla 2: Diferencia entre evaluación y calificación





Fuente: elaboración propia

2.2.2. TERMINOLOGÍA ASOCIADA AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

La revisión bibliográfica nos lleva a la primera persona que utilizó el término de “evaluación” desde una perspectiva formativa: “fue definido por Scriven, en 1967, cuando formuló su idea de evaluación formativa, pero como indica Allal (1979), las ideas y las prácticas con relación a este tipo de evaluación dependen del marco teórico de referencia” (Sanmartí, 2007, p. 31).

Antes de comenzar a exponer lo que entendemos nosotros por “evaluación formativa”, nos gustaría aclarar que es lo que no consideramos como tal: en muchos casos, se escucha al profesorado decir (sobre todo en niveles educativos no universitarios) que llevan a cabo una “evaluación continua”. Para nosotros, esto no tiene nada que ver con la evaluación formativa, pues se trata de la realización continua de pruebas y exámenes.

Nos parece relevante comenzar hablando de la “evaluación democrática”, ya que la consideramos el pilar básico de la fundamentación teórica que da sentido y que engloba a la evaluación formativa

(Pérez Pueyo, Clemente y López Pastor, 2009, p. 31). La evaluación democrática es aquella que se pone “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos Guerra, 1993, p. 34) y “alude la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados” por ella (Álvarez Méndez, 2001, p. 13).

Pérez Pueyo et al. (2009, p. 31) nos advierten de que “la práctica de la evaluación democrática tiene unas fuertes implicaciones éticas”, de manera que debe tener “unas características básicas”:

- Intercambio de información, pues se ha de entender la evaluación como un proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, basando dicho diálogo en el respeto entre el profesorado y el alumnado.
- Participación del alumnado en los procesos de evaluación, otorgándoles ciertas responsabilidades.
- Desarrollo de estrategias para la negociación del currículum.
- Avanzar hacia procesos de autocalificación y calificación dialogada.
- Llevar a cabo una metaevaluación, donde se valore el proceso de evaluación seguido.

A continuación definimos la “evaluación formativa” en función de lo que consideramos en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y siempre a partir de una perspectiva constructivista, centrada “tanto en lo que aprenden los estudiantes, como en los procesos mediante los que lo hacen” (Stobart, 2010, p. 178).

Entendemos la evaluación formativa como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 35).

De manera más ejemplificadora, podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con un proceso de entrenamiento de un deportista (por ejemplo, un judoca). En algunos casos, el judoca entrena para ponerse en forma, pero por lo general, quiere competir, y ganar. Lo mismo sucede en la Universidad: en muy pocos casos, el alumnado cursa las asignaturas para aprender, por lo general, su objetivo principal es aprobar. Pero se gana cuando se está en forma y se entrena duro. Para ello, es necesario un *sensei* o maestro entrenador que vaya corrigiendo los fallos que comete el judoca. Además, lo ideal es un *sensei* al que no sólo le importa que su pupilo venza en las competiciones, sino también que se ponga en forma y que se preocupe por él como persona (por su salud, por sus amistades, por sus cuestiones académicas o laborales, etc.). Lo mismo pasa en la Universidad: el alumnado aprueba cuando aprende y para ello cuenta con profesores y profesoras que se encargan de ayudarlo. Además, el profesorado no sólo debe preocuparse de que sus alumnos aprueben, sino

de que maximicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre desde una perspectiva humanizadora. Ese judoca no puede alcanzar sus objetivos solo, a parte de un *sensei*, necesita compañeros para entrenarse y para que ellos se entrenen también, es como si de una cuestión de simbiosis se tratase. Igual sucede en la Universidad: un alumno necesita al resto de sus compañeros (para hacer trabajos, para compartir apuntes, para evaluarse, incluso para compartir sentimientos) y es que el proceso de enseñanza-aprendizaje lo concebimos de manera compartida, pues tenemos claro que enriquece el proceso.

Una vez explicado lo que entendemos por evaluación formativa, quisiéramos aclarar que en los últimos años han surgido diversidad de términos muy relacionados (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.), y a pesar de que aportan matices interesantes, desde nuestro punto de vista, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de la “evaluación formativa” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 32).

2.2.3. TERMINOLOGÍA ASOCIADA AL PROCESO DE EVALUACIÓN

Queremos aclarar que no pretendemos extendernos demasiado en este punto por dos motivos: el primero es porque trabajaremos sobre ello más posteriormente al abordar el objetivo planteado inicialmente de conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida desde el punto del vista del alumnado y del profesorado; el segundo motivo es porque profundizaremos también en la “propuesta de evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado para un caso particular: la asignatura de Educación Intercultural” (punto 4.3.1. y anexo 1).

Dentro de la literatura especializada, es difícil encontrar claras diferenciaciones acerca de las estrategias y técnicas de evaluación (Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández y López Pastor, 2009, p. 67), por eso nos ha resultado de gran ayuda (y la hemos tomado como referente) la precisa distinción que realiza el Grupo EVALfor de la Universidad de Cádiz acerca de los medios, técnicas e instrumentos que intervienen en el proceso de evaluación:

- **Medios para evaluar:** “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar y que dependiendo del tipo de competencia o aprendizaje evaluado serán diferentes” (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011, en prensa). Así por ejemplo para valorar la aplicación y destrezas de investigación un medio adecuado será un proyecto de investigación, para valorar las destrezas profesionales lo sería un estudio de casos y para valorar las competencias comunicativas se podría utilizar una presentación o una entrevista. Estas evidencias, productos o actuaciones

realizadas por los y las estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes.

Castejón Oliva et al. (2009, p. 73-87) los dividen en función del predominio de la expresión que tengan:

- Expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolios y memoria.
- Expresión oral: exposición, debate, mesa redonda, ponencia y comunicación.
- Expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas.

- **Técnicas de evaluación:** “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado” (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011, en prensa). Creemos que puede ser muy interesante para organizar las técnicas de evaluación dividir las en:

- Técnicas en las que el alumnado no interviene: por ejemplo, la observación del profesor o el análisis documental y de producciones.
- Técnicas en las que el alumnado participa en el proceso de evaluación: la autoevaluación, la evaluación entre pares, la evaluación compartida mediante entrevistas o asambleas, etc. En el siguiente epígrafe trataremos la terminología asociada a la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

- **Instrumentos de evaluación:** “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011, en prensa). Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión, el diario del profesor, el cuaderno de campo, las fichas de observación, etc., e incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

Nos gustaría hacer una aclaración al respecto de la terminología, pues queremos evitar llevar al lector o lectora a cierta confusión cuando llegue al cuarto bloque en el que llevamos a cabo la interpretación de los resultados en los grupos de discusión, más concretamente cuando abordamos los medios, técnicas e instrumentos de evaluación: somos conscientes de que en ocasiones puede haber cierta dificultad para diferenciar los medios, de los instrumentos de evaluación (incluso en ocasiones pueden ser ambas cosas), pero se deberá tener en cuenta la finalidad que persigue: por ejemplo, si una alumna que está en el periodo de prácticas del Grado de Educación Primaria utiliza

el diario del profesor, éste tiene dos funciones: por un lado, le sirve a ella para evaluar a “sus” alumnos, puesto que gracias a las anotaciones que en él hace puede sistematizar sus valoraciones. En este caso, sería un instrumento de evaluación. Pero por otro lado, ese mismo cuaderno se considera una evidencia que recoge el tutor para recabar la información necesaria acerca del periodo de prácticas de la alumna y posteriormente evaluarlo, por lo que se trataría de un medio para evaluar. En este caso concreto, un diario del profesor puede ser un medio para evaluar pero también un instrumento de evaluación, y aunque se trata de cuestiones muy puntuales, queríamos dejar claros los matices que pudiesen surgir.

2.2.4. TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

Estamos convencidos de que “la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades: tanto la escuela como la universidad son contextos especialmente relevantes para aprender a vivir en democracia, para aprender a ser ciudadanos dentro de una sociedad democrática” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 31).

Con respecto a la escuela, Carbonell i Paris afirma que “el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos” y que “la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía” (2002, p. 92).

Con respecto a la Universidad, en el “Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad” se declaraba que corresponde a esta institución “la tarea de formar ciudadanos y no sólo técnicos, recuperar la Atlántida sumergida de los valores que nos han hecho más lúcidos, más prósperos y más felices y que balizan los caminos que elevan al hombre a un mundo mejor” (1999, p. 172).

Desde la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, entendemos que, en ese afán de educar en la democracia, la evaluación formativa “también debe ser compartida (López Pastor, 2006, 2008; López Pastor et al., 2007, 2009). Esto significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López Pastor, 2006)” (Navarro Adelantado et al., 2010, p. 4). Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, y la utilización de lo que Flecha llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales (1997, p. 24-25), pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, provocando que no se aprenda (ni por parte del profesorado ni por parte del alumnado) al repetir lo que ya se sabe o se cree saber, pero mediante el

diálogo igualitario, ambos aprenden (Flecha, 1997, p. 14). Estamos de acuerdo con Fernández Sierra (2006, p. 94) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”.

Es así como la evaluación “es vivida y sentida como algo que es de todos, que pertenece a todos y que a todos beneficia” (Santos Guerra 2000, p. 119).

Una vez expuesta la idea de que concebimos la evaluación formativa bajo una visión pedagógica y social, y marcada por el carácter compartido que le otorgamos, definiremos los conceptos más relevantes que se relacionan con ella:

En primer lugar, las técnicas de evaluación en las que el alumnado tiene participación son:

- **Autoevaluación:** evaluación que hace el alumnado de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007, p. 133) y realizando un juicio acerca de su aprendizaje (Boud & Falchikov, 1989, citado por Dochy et al., 2002, p. 26), para potenciar el papel de los estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje. La exactitud en la autoevaluación mejora con el tiempo (Dochy et al., 2002, p. 27).

- **Coevaluación:** proceso mediante el cual el alumnado evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando unos criterios de evaluación han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007, p. 133). Pero también este término podría hacer referencia a la coevaluación entre profesores en el aula (López Pastor, 2009, p. 36) o a la evaluación entre profesor/a y alumno/a, donde los estudiantes tienen la oportunidad de evaluarse ellos mismos pero el profesorado mantiene el control necesario sobre la evaluación final (Dochy et al., 2002, p. 29). Nosotros, para evitar confusión con la terminología, preferimos utilizar el término de “evaluación entre pares”, para hacer alusión al proceso donde los estudiantes (individual o grupalmente) evalúan a sus compañeros y viceversa, aplicando los criterios de evaluación establecidos inicialmente.

- **Evaluación compartida:** “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumnado sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos "diálogos" pueden ser individuales o grupales” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 37).

En segundo lugar, las técnicas en las que el alumnado tiene participación, pero guardan más relación con el proceso de calificación que con el de evaluación son:

- **Autocalificación:** proceso a través del cual cada alumno o alumna fija la calificación que piensa que se merece (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 38).

- **Calificación dialogada:** proceso en el que profesor y alumno llevar a cabo un diálogo acerca de la calificación de este último. Entendemos que “la calificación dialogada es una consecuencia lógica de, y coherente, un proceso de evaluación compartida” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 38).

En tercer y último lugar, un concepto que consideramos muy importante, asociado a la participación del alumnado (pero no en el proceso de evaluación, sino con la toma de decisiones que afectarán a tal proceso), es el siguiente:

- **Negociación curricular:** cuando profesorado y alumnado negocian cuestiones organizativas de la asignatura. Un ejemplo puede ser cuando el alumnado participa en las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en el que se llevará a cabo su propia evaluación (Santos Guerra, 1993, p. 65). Defendemos la negociación curricular porque consideramos que la intervención de las partes interesadas es fundamental para llevar a cabo un proceso de enseñanza democrática (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 38).

2.3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo pretendemos explicar las aplicaciones que tiene la evaluación formativa (pues no sólo se centra en la evaluación del alumnado), exponer los aspectos positivos y negativos desde el punto de vista de las partes implicadas (alumnado y profesorado), correspondiéndose con uno de los objetivos específicos que hemos planteado, y finalmente exponer las razones que sustentan nuestra defensa de una evaluación formativa y compartida.

2.3.1. OTRAS APLICACIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Además de la evaluación del alumnado, la evaluación formativa debe alcanzar otras posibilidades de aplicación, que se extrapolan a la evaluación del profesorado y a la evaluación de las propias materias o asignaturas para mejorarlas. Es lo que entendemos por “autoevaluación del profesorado” (López Pastor, 2009, p. 60).

A pesar de que esto no es una propuesta novedosa, pues el concepto de “profesor como investigador” surge ya en la obra de Stenhouse en 1984, cuando se defiende la necesidad de que el profesorado manifieste “una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia práctica docente” (citado por Imbernón, 1998, p. 92), hemos de reconocer que en el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación han coexistido como si de dos actividades separadas se tratase. Desde nuestra perspectiva, debemos tomarlas de la mano: la enseñanza como actividad

investigadora y la investigación como una actividad reflexiva realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar su docencia (Latorre, 2003, p. 8-9).

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

Con respecto a la evaluación de la asignatura, no nos estamos refiriendo a la evaluación institucional, en tanto en cuanto se concibe como un “procedimiento que habilita la Universidad para la valoración de la actividad docente por parte de estudiantes y profesores” (Pérez Pueyo et al., 2009, p. 42), si no a la evaluación que hace el propio alumnado acerca de la asignatura y del docente. Consideramos muy importante este punto, por varias cuestiones: en primer lugar, porque para nosotros, como hemos explicado en el apartado de “terminología asociada al concepto de evaluación formativa”, entendemos la docencia (y con ella la evaluación) de manera democrática, de modo que para ser coherentes con nuestra fundamentación teórica, debemos involucrar al alumnado en este proceso de reflexión. En segundo lugar, consideramos que esta participación de los alumnos y alumnas en la evaluación de la docencia que han vivido, sirve al profesorado para reflexionar desde una perspectiva diferente y puede aportar muchas cuestiones interesantes. Un ejemplo de esta involucración podemos encontrarla en Monjas Aguado (2009, p. 176), donde el alumnado debe cumplimentar un “autoinforme final de la asignatura” al final del proceso, donde pueden exponer su opinión general sobre el desarrollo del curso.

2.3.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Hemos tomando las ideas de diversos autores (Bretones Román, 2008, p. 183-187 y 191-192; Capllonch Bujosa et al., 2009, p. 228-229; Dochy et al., 2002, p. 28; Flecha, 1997, p. 82; López Pastor et al., 2007, p. 6 y p.12-14; López Pastor et al., 2008, p. 474; Monjas Aguado y Torrego Egido, 2010, p. 337; Navarro Adelantado et al., 2010, p. 9; Sanmartí, 2007, p. 29), las hemos organizado y las hemos dividido en aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación.

-Aspectos positivos-

- Permite con más facilidad la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo (y en consecuencia se fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida).

- Incrementa el rendimiento académico.
- Permite regular las dificultades y errores.
- Favorece la motivación hacia el aprendizaje.
- Gracias al aprendizaje dialógico, el alumnado se forma en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información. Además, se establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social.
- Permite desarrollar capacidades como aprender a aprender o actitudes como la autoconfianza en las posibilidades de uno mismo.
- El alumnado valora que mediante este sistema de trabajo y evaluación más continuo, el esfuerzo cotidiano se ve recompensado en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicional.
- El alumnado de Magisterio valora que con este tipo de sistemas aprende mediante experiencia propia (significativamente) modelos de evaluación formativos, alternativos a los tradicionales.

Con respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación, encontramos que:

- Por lo general, es valorada positivamente y tiene ventajas de tipo intelectual (supone más capacidad crítica y de autonomía), de tipo afectivo (más motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional.
- Favorece procesos de socialización e integración en grupos, además de que es un medio para que el alumnado tenga mayor capacidad de decisión frente al poder unilateral del profesorado.
- La evaluación compartida y la calificación dialogada fomentan los procesos metacognitivos sobre el aprendizaje y ayudan a pasar del rol de alumno al rol de profesional en formación inicial; es decir, fomenta que los estudiantes comiencen a sentir mayor interés por aprender para su futura profesión (y no sólo para aprobar exámenes).
- Con respecto a la autoevaluación, las investigaciones apuntan a que los estudiantes que la practican tienden a puntuar más alto en los exámenes. Empleada para fomentar el aprendizaje de habilidades y capacidades, lleva a una mayor reflexión sobre el propio trabajo, a unos criterios más elevados, a una mayor responsabilidad por el propio aprendizaje y al incremento de la comprensión en la resolución de problemas. Además, la exactitud de la autoevaluación mejora con el tiempo. Así mismo se ha demostrado que cuando el alumnado dispone de una escala para valorarse, se hace de manera más precisa, y las puntuaciones o calificaciones entre estudiantes y docentes al evaluar la misma actuación de aprendizaje suelen coincidir.

- La evaluación entre pares puede ser valiosa ya que los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso si la consideran como suficientemente justa y exacta. Además, cuando se intercambian valoraciones entre iguales se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no se está de acuerdo (cosa poco probable si viniesen del profesorado). Igual que en el caso de la autoevaluación, cuando se utilizan instrumentos de evaluación, las valoraciones y puntuaciones del alumnado coinciden bastante con las realizadas por otros estudiantes.

-Aspectos negativos-

- Surgen resistencias iniciales al encontrar una nueva forma de trabajar: se crean situaciones de duda e inseguridad que suelen durar uno o dos meses, aunque también puede suceder que parte del alumnado se oponga, porque prefiere sistemas de trabajo que no requieran implicación personal.
- Supone una mayor carga de trabajo.
- Surgen problemas ante la realización de trabajos en grupo: se tiende a fragmentar el trabajo realizando cada miembro una parte, surgen agrupaciones basadas en intereses personales, se dan inconvenientes para acordar un horario de reunión, etc.
- Se comparan las exigencias de trabajo de cada uno de los profesores quejándose sobre la dedicación que han de ofrecer a cada materia, prefiriendo aquella que menos tiempo lleve.
- Traducir la evaluación realizada durante el proceso a una calificación numérica supone una dificultad añadida.

En lo que a la participación del alumnado en la evaluación se refiere:

- Con respecto a la autoevaluación, existe una leve tendencia de los más capaces a infravalorarse y de los menos capaces a sobrevalorarse, incluso algunos alumnos pueden ser un tanto deshonestos a la hora de autoevaluarse (en muchas ocasiones debido a al sistema credencialista mediante el cual pueden obtener becas, trabajos, etc.), lo que generará desconfianza en la sinceridad entre el propio alumnado.
- Mediante la evaluación entre pares pueden surgir efectos perversos, como por ejemplo que se realicen evaluaciones basadas en la uniformidad y la amistad; incluso puede darse el caso contrario: que surjan conflictos entre los mismos estudiantes. El origen de estos conflictos suele vincularse a la inexperiencia del alumno ante la aplicación de cualquier tipo de evaluación formativa.

2.3.3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

Igual que en el caso del alumnado, hemos realizado una revisión bibliográfica (Bretones Román, 2008, p. 183-187 y 191-192; Capllonch Bujosa et al., 2009, 238-239; Fernández Sierra, 2006, p. 1; López Pastor, 2004, p. 227; López Pastor et al., 2007, p. 6 y p.12-15; López Pastor et al., 2008, p. 474; Monjas Aguado y Torrego Egado, 2010, p. 338; Navarro Adelantado et al., 2010, p. 9; Sánchez Santamaría, 2011, p. 48-49; Sanmartí, 2007, p. 29; Valero García, 2004, p. 46-47) para ofrecer la percepción de la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria desde el punto de vista del profesorado y posteriormente dividir las (en positivas y negativas).

-Aspectos positivos-

- El profesorado tiene la oportunidad de conocer mejor al alumnado y por lo tanto puede ofrecerle un seguimiento de su proceso de aprendizaje más personalizado.
- Gracias a la metaevaluación, se pueden regular las dificultades y errores del proceso de enseñanza, renovando de la práctica docente bajo una perspectiva pedagógica y crítica.
- Incrementa los niveles de calidad docente.
- Si la evaluación está unida a sistemas colaborativos de desarrollo profesional entre el profesorado, suele ser aún más enriquecedor, pues los problemas, dudas, e incertidumbres que ello conlleva son superados con más facilidad cuando se comparten y dialogan, de modo que no sólo se encuentran soluciones, sino que también surgen nuevas vías de trabajo. Además se genera una sensación de grupo, de respaldo mutuo, de esperanza y de posibilidad de cambio colectivo.
- En los casos de profesorado de Magisterio, transmitirán mediante la práctica mucho más sobre evaluación compartida que de manera teórica (mediante discursos), aumentando las posibilidades de que lleven a cabo una evaluación formativa en su futura práctica docente.

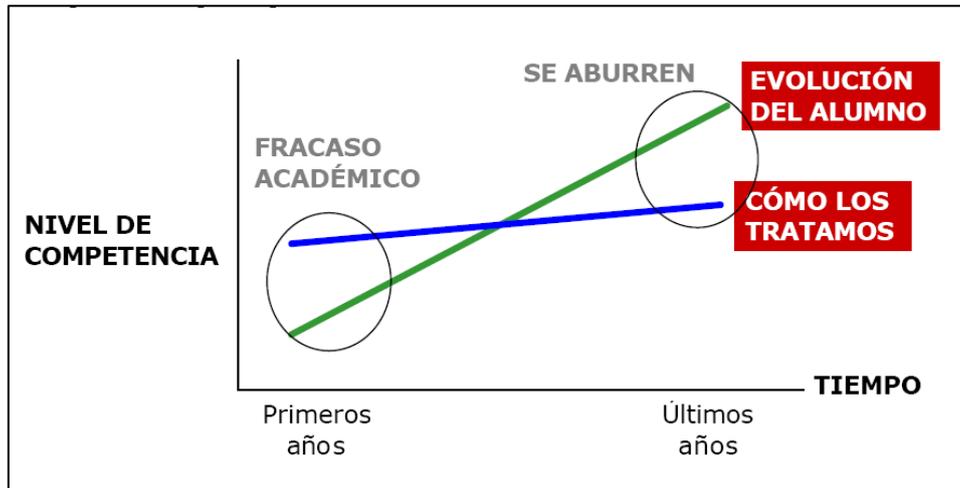
-Aspectos negativos-

- Supone una mayor carga de trabajo debido a que se debe mantener abierto el flujo de comunicación encaminado a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, corregir un elevado volumen de trabajos y realizar observaciones a lo largo de todo el proceso. La carga se multiplica si las tareas encomendadas al alumnado no se han ajustando y planificado bien.

- Requiere un tipo de trabajo más continuo, pues adoptar un enfoque de ayuda y mejora, es más costoso que uno de calificación y control. Esto es un cambio para el profesorado, pues supone tambalear cimientos muy asentados (costumbres, rutinas, convicciones, etc.).
- Si el proyecto docente no está bien organizado o no posee la suficiente coherencia entre todos los elementos curriculares, se pueden presentar dificultades importantes durante el proceso de trabajo, lo que supone realizar una revisión exhaustiva de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación.
- La variable “número de alumnos” es sin duda uno de los retos más difíciles a los que se enfrenta el profesorado, pues este tipo de evaluación es más compleja de realizar con grupos numerosos. A partir de 40-50 alumnos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone cada actividad, así como qué estrategias se pueden desarrollar, puesto que si no, el modelo puede convertirse en inviable.
- Al concluir el proceso de evaluación, traducirlo a una calificación numérica (obligación legal) sin distorsionar la dimensión educativa de la acción docente en ocasiones puede ser bastante difícil.
- Se pueden encontrar problemas de validez y relevancia al no contemplar las características específicas del grupo y las variaciones en las condiciones de aprendizaje que pueden generarse dentro del propio cuatrimestre o anualidad o de un año a otro.
- Si no se tiene hábito de trabajo en este sistema, se generan situaciones de duda e inseguridad.
- Respetar los principios éticos que sustentan la evaluación formativa no es fácil, pues la “obligatoriedad” no es coherente con la filosofía de trabajo basada en fomentar el aprendizaje autónomo.
- Cuando se levantan importantes expectativas, aparece también un serio peligro de decepción. Podemos encontrar a profesorado muy motivado, pero un tanto desesperanzado al ver lo poco que cambian las cosas a su alrededor. No sólo las directrices ministeriales no son especialmente estimulantes, sino que, en el otro extremo, es muy complicado trabajar con los compañeros de forma coordinada.
- La evaluación formativa se dificulta cuando se trabaja con alumnado de primer curso, pues el profesorado necesita realizar un mayor esfuerzo la primera vez que el alumnado la realiza debido a que no suelen tener experiencia de participación en estos sistemas, pero además, el profesorado no sólo debe adaptarse a esa necesidad específica que requiere el alumnado novel, sino que también deberá adaptarse al alumnado de cursos más altos, que requieren otro tipo de necesidades, lo cual supone todo un reto para el profesorado.

En el siguiente gráfico podemos observar la discrepancia y las consecuencias que se producen en el alumnado (fracaso académico o aburrimiento) en función de la evolución del alumnado en su adquisición de competencias con el paso del tiempo en la Universidad (línea verde) y de cómo el profesorado los trata (línea azul).

Gráfico 1: Nivel de competencia del alumnado y trato del profesorado



Fuente: Valero García (2004, p. 46).

Vemos (mediante la línea verde) cómo al comienzo, el alumno es poco competente y necesita que el profesor esté muy cerca de él, guiando sus primeros pasos, y dándole “feedback” con frecuencia sobre lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal. A medida que la competencia aumenta, el profesor puede ir alejándose del alumno, hasta que llega un momento en que puede dejarlo solo.

La línea azul muestra que el profesorado trata más o menos igual a los alumnos que están en el primer año que a los que están al final (se les sienta en clase para que escuchen, se les pide que hagan unos ejercicios, etc.), de modo que se puede observar cómo los métodos docentes no cambian mucho a medida que los alumnos avanzan en la carrera y adquieren mayores niveles de competencia, produciéndose un desajuste entre la forma en que evolucionan los alumnos y la forma en que el profesorado los trata, provocando unas consecuencias absolutamente desfavorables: en los primeros años probablemente se presupone que el alumnado tiene motivación, hábito de trabajo continuado, madurez, etc., pero como esto no es así, se produce un elevado fracaso académico. Por el contrario, en los últimos años, los alumnos se aburren en clase y dejan de asistir, porque necesitan tareas más estimulantes y acordes con su nivel de competencia y sus inquietudes. Se presenta por lo tanto para el profesorado el problema y el consecuente reto de llevar a cabo el ajuste entre esas dos curvas que no sintonizan en absoluto.

2.3.4. RAZONES PARA UTILIZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como acabamos de exponer en el epígrafe anterior, existen aspectos positivos para llevar en el aula una evaluación formativa y compartida, pero no podemos negar que también existen aspectos negativos y problemas que surgen por su utilización (como hemos indicado). A pesar de esto, desde la Red de Evaluación Formativa y Compartida consideramos que, sopesando ambas partes, la balanza se inclina a favor de los aspectos positivos de la evaluación formativa, pues estamos convencidos de que son mucho más potentes que los negativos y que “hay buenas razones para considerarla como una aportación extremadamente poderosa al aprendizaje del estudiante” (Knight, 2006, p. 188), pero la más influyente para nosotros es que “ayuda a aprender más y mejor” (López Pastor, 2009, p. 60).

Además, creemos que es la forma más coherente de evaluar competencias y de otorgarle al alumnado el protagonismo para poder crear un aprendizaje para toda la vida (que es lo que se exige desde el EEES).

Hemos expuesto los motivos que nos mueven a llevar a cabo una evaluación formativa y compartida, pues este sistema de evaluación nos ofrece una serie de ventajas importantes. Pero no podemos obviar que para que esas repercusiones positivas surtan efecto, deben cumplirse una serie de condiciones o “criterios de Calidad Educativa” (López Pastor et al., 2008, p. 465-467): que los medios, técnicas e instrumentos sean adecuados; que la información que se recoja sea relevante y significativa; que sea viable en lo que a condiciones de capacidad de trabajo se refiere; que sea veraz y cumpla los criterios de credibilidad y rigor científico en cuanto a la obtención y análisis de la información; que sea formativa, mejorando el aprendizaje del alumnado, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje; que estén integrados los sistemas de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, sirviendo así para evaluar el aprendizaje del alumnado, la docencia del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados y recogiendo los contenidos y competencias a desarrollar en los medios utilizados para evaluar; que sea ética, de manera que el profesorado no utilice la evaluación como herramienta de poder y que se garantice la confidencialidad y el anonimato en los resultados obtenidos.

Posteriormente, López Pastor (2009, p. 97) añade otros dos criterios que consideramos también imprescindibles: que ha de ser participativa y negociada (para ser coherentes con la manera democrática que tenemos de entender la evaluación) y que debe ser tendente a la autorregulación buscando el desarrollo de la autonomía del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para que el lector o lectora pueda comprender por qué hemos utilizado una determinada metodología y no otra, consideramos fundamental comenzar exponiendo (aunque de manera muy breve) las diferentes perspectivas (paradigmas) desde las que se pueden abordar los objetos de estudio en las Ciencias Sociales, para ir aterrizando en el ámbito de la Educación y concretar la perspectiva desde la que hemos abordado la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, puesto que ello conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento y nos permitirá posteriormente justificar la elección de las técnicas de investigación, y las herramientas utilizadas.

El primer y segundo capítulo de este bloque (3.1 y 3.2.) pueden resultar un tanto teóricos, pero consideramos indispensable reparar en el trasfondo epistemológico que conlleva el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente, pues no quisiéramos caer en la inercia de la costumbre por no habernos planteado un quehacer reflexivo (Álvarez Méndez, 2001, p. 31).

3.1. LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

3.1.1. LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Khun (1986, p. 13, citado por Zapata, 2006, p. 24), definió los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Éstos permiten equiparar el aspecto social del quehacer científico con una comunidad científica concreta. Es decir, el paradigma desde el que se aborda un objeto de estudio en Ciencias Sociales, determina las teorías y los métodos que se consideran válidos y legítimos, marcando una diferencia entre unas comunidades científicas y otras.

Nombraremos las características de cada uno de ellos de manera muy breve según González Morales (2003, p. 127-134):

- **El paradigma positivista** se caracteriza por: la metodología que se utiliza es únicamente la positivista, basada en las ciencias naturales exactas. El objetivo es conocer las causas o motivos fundamentales que provocan los hechos buscando leyes generales y poder controlar la naturaleza.

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

- **Del paradigma sociocrítico** señalamos las siguientes particularidades: su objetivo es crear una conciencia emancipadora y transformadora. Metodológicamente hablando, se utiliza la investigación-acción, la investigación colaborativa y la participativa, siempre entendiendo al sujeto como parte activa de la sociedad, capaz de transformarla.

3.1.2. RACIONALIDADES EN EDUCACIÓN

Existen, ligadas a los paradigmas en las Ciencias Sociales (positivista, interpretativo y sociocrítico), tres racionalidades desde las que se puede abordar la Educación: desde una perspectiva técnica, desde otra práctica y desde otra crítica:

- **La racionalidad técnica**, se propone otorgar a la enseñanza de estatus y rigor considerándola como si de una cuestión tecnológica o industrial se tratase, siendo el profesor el técnico que debe crear productos eficaces con el menor gasto económico (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 402). Al pensar al profesorado de ésta manera, es el personal investigador, desde fuera de la escuela, el que comprende lo que en ella pasa. Así, el profesorado es consumidor de los hallazgos de las indagaciones de éstos y aplica sus conclusiones. Es decir, que actúa como un mero aplicador e lo que los investigadores e investigadoras han pensado (Santos Guerra, 2003, p. 78-79). Además, tiene que tener fundamentalmente dos capacidades: conocer la materia que imparte y tener habilidad metodológica para enseñarla (Flecha, 1997, p. 43).

El alumnado modifica su conducta en función de lo que pretende el profesorado, y no cambia su forma de razonar, ni su pensamiento, ni sus sentimientos y actitudes, tratándolo como receptor pasivo que acepta y acumula información (Álvarez Méndez, 2001, p. 28). Esta forma de entender la Educación, como ya hemos indicado en el apartado 2.1.2., ha sido la predominante durante mucho tiempo en la enseñanza universitaria (ver figura 1) y ha estado basada en un aprendizaje bancario.

- **La racionalidad práctica** entiende la enseñanza como una “actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren decisiones éticas y políticas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 410).

El profesorado se concibe como un artesano o un artista que tiene que desarrollar su creatividad y utilizar la sabiduría que le ha dado la experiencia para afrontar la diversidad de situaciones que surgen dentro del aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 410)

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

- **La racionalidad crítica** es una corriente de pensamiento opuesta al positivismo, que engloba y supera la concepción práctica (o constructivista), pues añade una precisión importante: “el proceso de formación de significados no depende solo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado” (Flecha, 1997, p. 43).

Se entiende la enseñanza como un actividad crítica, como “una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 422).

El profesorado es considerado como “un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana” para comprender el contexto y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que le ayude a alcanzar el desarrollo autónomo y emancipador de sus alumnos y alumnas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998, p. 422) ayudándoles a desarrollar de manera reflexiva un conjunto de formas de pensar que se consideren valiosos en la sociedad. Lo importante para el profesorado es conocer lo que saben sus alumnos y alumnas y cómo lo han aprendido (Álvarez Méndez, 2001, p. 30).

Se considera al alumnado como sujetos activos, de modo que el profesorado lo que debe hacer no es transmitir la información, sino incentivar en los alumnos la curiosidad de explorar contenidos valiosos, para lo cual es necesario que los discentes expliquen, argumenten, pregunten, deliberen, discriminen, defiendan sus propias ideas y creencias, etc. (Álvarez Méndez, 2001, p. 30-31).

3.1.2.1. La evaluación desde las racionalidades en Educación

En lo referente al sistema de evaluación, desde la perspectiva de la racionalidad técnica la evaluación “se refuerza a través del movimiento científico de medición que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir características de los individuos” (Álvarez Méndez, 2001, p. 29) y se centra por lo tanto en la comprobación técnica de resultados finales, asignando una calificación como medida.

Desde la racionalidad práctica y crítica, no se hace una distinción entre una y otra en la forma de entender la evaluación. Álvarez Méndez (2001, p. 59) afirma en términos generales que “quién evalúa comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado”. Además añade que el profesorado desea conocer los resultados a los que se llega después de seguir un proceso, ideado e inspirado en principios didácticos, en los que el componente moral y ético está permanentemente presente. Desde esta óptica se considera que el alumnado aprende a evaluar y el docente debe ayudarles a actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001, p. 31).

3.2. NUESTRA FORMA DE PENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO: ABORDAJE METODOLÓGICO

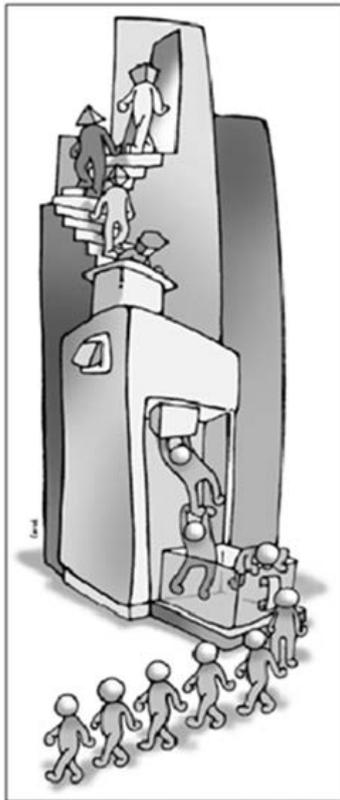
Partimos de la premisa de que entre la racionalidad técnica y la crítica existen unas diferencias abismales (pues ésta última surgió en contraposición a la primera).

Con respecto al abordaje de nuestro objeto de estudio, tenemos muy claro que no podemos enmarcarlo dentro de la racionalidad técnica por varios motivos:

Rechazamos por completo la idea de entender la Educación como si de un modelo industrial se tratase, centrado en el control laboral y la productividad, y no estamos dispuestos a considerar que el sistema educativo tiene que ser algo parecido a lo que presenta la imagen (figura 2). Esto nos recuerda al Fordismo (sistema de producción en cadena) diseñado por el estadounidense Henry Ford. Este revolucionario sistema de trabajo de principios del S.XX hizo aumentar de manera exponencial la producción. Lo que importaba era que ésta fuese lo máxima posible sin importar nada más (incluso se pagaban unos elevados salarios a los trabajadores con la finalidad de que tuviesen un nivel adquisitivo elevado y adquiriesen un coche, alimentando así las ventas). El objetivo de un empleado era el de fabricar la mayor cantidad de coches posible (evidentemente cuantificados), igual que en la Educación vista desde una racionalidad técnica, el objetivo de un

alumno es el de adquirir el mayor “número” de conocimientos y demostrarlo de manera cuantificable. Por el lado del jefe (en este caso Henry Ford), su objetivo es el de maximizar los beneficios con la fabricación y venta del mayor número de coches posible (por ello empuja

Figura 2: La educación desde la racionalidad técnica



Fuente: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 311, p.80.

indirectamente a sus empleados a comprarse un coche gracias al elevado salario que les paga). Algo parecido pasa con el profesor que basa su pedagogía en objetivos cuantificables. Trata de que sus alumnos adquieran el mayor número de conocimientos posible y para ello utiliza herramientas cuantificables, como por ejemplo exámenes reproductivos y memorísticos, poniendo el énfasis en la producción cuantificable, o sin atender de ninguna de las maneras la diversidad, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es uniforme en todos los casos, ya que el profesorado impartiría sus clases como si todos los estudiantes fuesen iguales, supiesen lo mismo y tuviesen las mismas dudas, y eso, no es real, pues cada persona es diferente y tiene unas necesidades particulares.

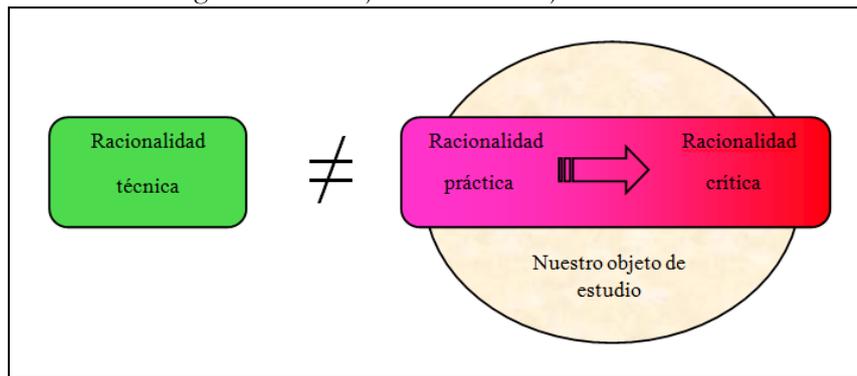
Esta manera de entender la educación desprofesionaliza a los docentes y alimenta su pasividad esperando que lleguen las soluciones a sus manos por parte de personal investigador, en vez de ser ellos y ellas quienes emprendan su búsqueda hacia la mejora de su docencia.

Más concretamente, en lo que al sistema de evaluación respecta, al entender la evaluación como una comprobación técnica de resultados finales, asignando una calificación como medida, se estaría utilizando la calificación como fin último, sin tener en cuenta el recorrido que ha realizado el alumno o alumna y dejando olvidadas esas funciones de la evaluación que nosotros consideramos fundamentales, de diagnóstico, pedagógica, formadora, reguladora y comunicadora (explicadas en el apartado 2.2.1.), y dándole únicamente unas funciones que para nosotros, como ya hemos comentado, corresponden a la calificación (social, de control y selectiva).

El profesorado que lleva a cabo su práctica docente desde la racionalidad técnica, con su sistema de evaluación lo que pretende es ser objetivo, pero desde nuestro punto de vista, lo que se consigue, es todo lo contrario: la reproducción de un sistema social desigual y que no tiene en cuenta la diversidad.

Una vez aclarado que no consideramos abordar nuestro objeto de estudio desde la racionalidad técnica, nos gustaría explicar desde donde lo hacemos: siendo conscientes de que la racionalidad crítica emanó de la práctica, desde nuestro punto de vista, tiene con ella muchas más similitudes que diferencias y consideramos que los límites entre una y otra son muy difusos (López Pastor, 1999, p. 31). Es por éste motivo por el que optamos por no abordar nuestro objeto de estudio desde una u otra (práctica o crítica), sino desde un punto en el que ambas confluyen.

Figura 3: Abordaje de nuestro objeto de estudio



Fuente: elaboración propia

Es importante que tengamos en cuenta, ya que no podemos (ni debemos) desligarnos de ello, nuestro saber, nuestra experiencia y la estructura social en la que investigamos.

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

3.3. TECNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS

Siendo coherentes con nuestra forma de entender y pensar el objeto de estudio, hemos escogido una metodología de corte cualitativo y dentro de la cual nos hemos decantado por el grupo de discusión como técnica concreta para el desarrollo de la investigación.

Como decíamos en la introducción cuando comparábamos esta investigación con una edificación, podríamos decir que la técnica del grupo de discusión ha sido el tejado de la edificación sustentado sobre los cimientos del marco teórico.

Se basa en el grupo como unidad representativa con el objetivo de conocer la opinión de los implicados en la evaluación formativa (profesores, actuales alumnos y egresados) a cerca de la misma, desde qué posiciones hablan, y sobre todo, cuáles son las condiciones sociales que favorecen unos discursos frente a otros, a pesar de correr el riesgo de que nos enfrentamos a multitud de significados que no siempre guardan el mismo sentido para quien pregunta que para quien contesta.

La elección de esta técnica se debe a que es realmente potente para acceder a las construcciones sociales de las realidades estudiadas ya que pretendíamos reproducir el discurso de un grupo social de forma abierta, hacer visible una situación y convertirla en una nueva categoría de percepción. En definitiva, “discutir un tema (objeto de investigación), donde el discurso cobra una especial importancia, pues no es un mero vehículo de información, sino la materia prima de la investigación” (Murillo y Mena, 2006, p. 99).

El número de grupos de discusión que se han llevado a cabo en esta investigación atiende a las siguientes cuestiones: al muestreo estructural y a las posibilidades de análisis:

- El muestreo estructural, hace referencia a la representatividad en tanto en cuanto se pretende tener en cuenta los diferentes discursos que existen en torno al objeto de estudio y cómo se articulan estos (Murillo y Mena, 2006, p. 99).

- Respecto a las posibilidades de análisis tenemos que tener en cuenta que un número excesivo de grupos haría mucho más lento el análisis sin que aportase nuevas informaciones.

Teniendo estas dos premisas fundamentales en consideración y que en nuestra sociedad “hay relaciones de exclusión a nivel micro” (no se deben mezclar en un grupo a personas de generaciones distintas) y “a nivel macro” (no se pueden mezclar en un grupo personas con relaciones jerárquicas tipo profesor/a-alumno/a) (Ibáñez, 1998, p. 571), se decidió realizar 3 grupos de discusión compuestos por los siguientes colectivos: a) alumnos egresados con menos de 5 años de antigüedad de la escuela de de Magisterio de Segovia; b) alumnos de la escuela de de Magisterio de Segovia; c) profesores de la escuela de de Magisterio de Segovia.

Se decidió que fuesen estos los colectivos participantes por los siguientes motivos: alumnos y profesores porque son claramente las partes implicadas en el proceso de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. El discurso del colectivo de egresados, puede resultar muy interesante para la investigación, por “la perspectiva que les ha dado el tiempo y la probable mayor libertad que tienen para expresar su opinión” (Santos Guerra, 2000, p. 111).

La composición interna de cada uno de ellos dependió fundamentalmente de dos cuestiones: el tamaño (número de participantes de un grupo) y las variables que podíamos predecir que influirían en los ejes discursivos:

- El tamaño del grupo, como puede comprobarse a través de la revisión bibliográfica sobre metodología de la investigación social, debe estar compuesto por entre 5 y 10 participantes. Según Ibáñez (1998, p. 570):

El límite superior se justifica por consideraciones cuantitativas (el número de canales de comunicación crece en razón geométrica respecto al número de elementos: con dos hay un canal, con tres hay tres, con cuatro seis, etc.): con diez hay cuarenta y cinco canales, que serían excesivos si todos funcionaran al mismo tiempo [...]. El límite inferior se justifica por consideraciones cualitativas [...]: para saturar todas las relaciones es preciso un grupo de al menos cuatro.

Además, se tuvo en cuenta, como explicaba Guba (2008, p. 151), que la investigación se desarrollaría en un “medio de realidades múltiples, en interacción con las personas investigadas”, por lo que el diseño en todo momento estuvo abierto y fue flexible.

GRUPO	PARTICIPANTES
Grupo “a”	5 egresados/as
Grupo “b”	7 alumnos/as
Grupo “c”	5 profesores/as

Teniendo en consideración estas dos premisas (límites superiores e inferiores del grupo y la necesidad de flexibilizar), se decidió que los grupos tuviesen entre seis y ocho miembros aunque, como ocurre a menudo, alguno de los convocados no pudo finalmente acudir.

La elección de este número de participantes se debe, además de lo anterior, a que normalmente, aun sabiendo el motivo de la sesión, no dejan de sentir cierta perplejidad. La dinámica del grupo recuerda ciertas reglas practicadas en grupos semejantes: reconstruir una experiencia de grupo ayuda a vencer las primeras resistencias.

Teniendo esto en cuenta, se decidió escoger aquellos discursos que mejor representaban los núcleos temáticos de nuestro objeto de investigación, que determinarían la estructura interna del grupo, pues son aquellos que surgen tras la identificación de una serie de variables que se consideraron relevantes:

- En el grupo “a”, las variables a tener en cuenta fueron: sexo y la especialidad cursada en la titulación de magisterio.

- En el grupo “b”, las variables a tener en cuenta fueron: sexo, la especialidad cursada en la titulación de magisterio y tener experiencia como profesores (en ámbito rural y en ámbito urbano, centros públicos y centros concertados).
- En el grupo “c”, las variables a tener en cuenta fueron: los años de experiencia docente y el área de conocimiento. Como eje principal se buscó abarcar los discursos de los tres tipos de docentes (“innovador”, “tradicional” y “eclectico”) que se han detectado a partir de encuestas a más de 80 docentes y en seis centros de FIP, en la misma investigación I+D que se mencionó al principio de este trabajo (Palacios Picos y López Pastor, en revisión).

Es importante señalar que la elección de las personas que atendían a los ejes discursivos y a las variables a contemplar, se realizó mediante las redes personales dentro de la Universidad, ya que “el grupo de discusión debe usar redes preexistentes (relaciones de parentesco, vecindad, trabajo, amistad, etc.): pues si abre sus propias redes (los participantes son convocados súbitamente o por un desconocido), revela el poder que debe ocultar” (Ibáñez, 1998, p. 572).

Los ejes básicos que se plantearon para el inicio y devenir del grupo fueron:

- La valoración de la evaluación formativa
- La valoración de las metodologías de aprendizaje activas
- Las posibilidades, ventajas, dificultades e inconvenientes de las mismas
- Todo ello de forma comparada para diferentes especialidades, asignaturas, y áreas de formación inicial del profesorado.
- Comprobar en concreto la utilidad, adecuación y viabilidad del portafolio para la evaluación formativa y las metodologías de aprendizaje activas.

Todos ellos, como es de suponer, de cara a la adecuada formación para la práctica profesional.

→ El lugar: se eligió un aula-taller de la escuela de magisterio como lugar de reunión para llevar a cabo los grupos de discusión, pues se consideró que estaba sujeto los criterios necesarios (dimensiones, confortabilidad, etc.), aportando una sensación de cotidianeidad, pues la Escuela es un lugar absolutamente familiar tanto para el alumnado como para el profesorado que formaba parte del grupo, pero también es un lugar donde se facilitaría el libre discurso, pues no se asocia a un aula (que podría hacer sentir a los alumnos y alumnas de una determinada manera), ni a un despacho (lugar que indicaría cierto “poder de territorio” hacia el profesorado) y es que, como dice Ibáñez (1998, p. 572), “los participantes deben creer que juegan en su propio terreno, no en el terreno del Otro”.

→ Convocatoria: Se informó previamente a los participantes mediante llamada telefónica a partir de los datos que se tenían de ellos. Como hemos indicado anteriormente, a pesar de que los grupos estuvieron compuestos por entre cinco y siete personas, en la convocatoria se citó a unas ocho para asegurar la posibilidad del desarrollo de la técnica en caso de que alguien fallase. Se explicó el motivo de la reunión, especificando la hora de comienzo y la duración aproximada. La bibliografía nos advierte de que un grupo de discusión “no puede durar más de hora y media. [...] Lo más práctico puede ser, advertir al principio de la duración aproximada: lo que precipita en el grupo la urgencia del consenso” (Ibáñez, 1998, p. 570). Además, si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, ya que de este modo, los participantes podrían desviar su atención hacia otros temas ajenos.

→ Disposición de los participantes: El grupo de discusión “no es sólo un grupo de base, es también un grupo de trabajo (su trabajo es la producción de un discurso). Por eso su espacio está acotado y balizado: lo acota la mesa, lo balizan las sillas” (Ibáñez, 1998, p.572). Teniendo esto en cuenta, los participantes se situaron en círculo, alrededor de las mesas (que se habían colocado juntas formando un círculo), de manera que podían verse unos a otros, para facilitar la interacción. La distancia entre los participantes fue equidistante.

→ Registro: la sesión fue grabada con dos grabadoras para asegurar el registro y para su posterior transcripción y análisis. Las y los participantes fueron informados al inicio de la misma y se les pidió el consentimiento para hacerlo.

→ Roles externos al grupo: la moderadora de los grupos de discusión fue la profesora López Pastor, y como tal, trató de tener presente en todo momento la finalidad de orientar las ideas y la discusión hacia el objetivo a investigar, jugando un papel importante para éxito del mismo, ya que se trató de guiar la discusión hacia los temas objeto de debate así como facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima de participación. En ningún momento se trató de participar como un miembro de la discusión sino que se basó en escuchar, comprendiendo el razonamiento de los demás, recogiendo sus ideas y asegurando la comprensión de los aspectos importantes que merecían ser considerados con mayor profundidad. La observadora fue Yesica de la Cruz, que se encargó de acoger a las y los participantes, introduciéndolos en la sala y acomodándolos en sus asientos.

→ El referente de apertura: es la frase con la que la moderadora introdujo la discusión. “Es la clave de un buen comienzo y tiene buena parte de la responsabilidad de que el grupo desarrolle una dinámica correcta.” Ha de ser lo “suficientemente sugerente como para que motive a la participación, y lo bastante neutra como para que no sesgue el discurso del grupo. [...] Es preferible abrir el discurso desde algo mas general que posteriormente nos pueda llevar a lo que nos interesa”

(Murillo y Mena, 2006, p.104). Se debe explicar a los participantes que deben: hacer una “elección de contenidos, organizar sus intervenciones presentadas en forma de concurrencias o antagonismos, enunciar sus argumentos en el contexto del grupo y esperar réplicas en una espiral de mutuas interpelaciones” (Murillo y Mena, 2006, p.99).

El referente se centró en exponer a los y las participantes que se pretendía conocer su experiencia y valoración de la evaluación formativa y de las metodologías activas de aprendizaje, sus ventajas e inconvenientes y su potencialidad y retos para las mismas.

Anotaciones metodológicas:

Los dos primeros grupos realizados, el de alumnos y el de egresados tuvieron un discurrir muy enriquecedor. Los grupos lograron funcionar muy bien, sin apenas silencios, con consensos claros y debates con diferentes argumentos en los puntos clave. De hecho, ambos duraron hora y media y abarcaron casi todos los aspectos buscados. Más problema existió, como recogen numerosas publicaciones en torno a grupos de discusión (Murillo y Mena, 2006, p. 110) con los expertos, en este caso los profesores. Fue realmente complejo reunir a cinco docentes, y finalmente, todos resultaron ser hombres, aunque eso sí, se logró tener representados los tres discursos que anteriormente hemos comentado (“innovador”, “tradicional” y “eclectico”). El grupo aportó resultados muy interesantes para el análisis si nos centramos en el devenir dialógico que existió en las argumentaciones y contra argumentaciones de cada discurso.

3.4. HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

Se transcribieron las grabaciones realizadas en los grupos de discusión y para su análisis utilizamos el programa de *software* cualitativo Atlas.ti 6.0.

De cara al análisis de los grupos de discusión nos ha resultado de gran utilidad, pues nos ha permitido reformular constantemente los conceptos, profundizando tanto en las propiedades que los definen como en las relaciones que mantienen con el resto de elementos. A pesar de que se trata de una cuestión artesanal al cedernos un gran poder en la construcción de todas sus herramientas, el análisis de los datos que nos ha permitido es especialmente detallado.

Aprovechando la claridad con la que lo expresa el profesor Vicente Mariño (2009, p. 100-101), quisiéramos recordar sobre la utilización de programas informáticos que:

no son nada más que herramientas en manos del investigador, pues este programa no puede suplir nuestras lagunas, aunque sí que puede ayudar a mejorar y, sobre todo, a facilitar una labor compleja en

la que es la persona a los mandos del teclado quien debe demostrar su valía. Por lo tanto, el recurso a cualquier tecnología debe ir acompañado de una sólida fundamentación teórica, que es la única garantía de que tanto el procedimiento como los resultados conserven los requisitos científicos. [...] El *software* es un complemento, nunca un sustituto, de las capacidades del investigador. Por lo tanto, la principal herramienta para la realización de un análisis es, y siempre lo será, el individuo que investiga.

Una vez aclarado esto, pasaremos a detallar de forma ordenada como hemos realizado el proceso de análisis. Para la explicación técnica de cada una de las partes y herramientas que forman el programa nos hemos basado en las explicaciones de Vicente Mariño (2009, p. 105-106).

1º) El trabajo con Atlas.ti comenzó introduciendo en la unidad hermenéutica, que “es el soporte en el que se sustenta la posterior interpretación”, los tres documentos primarios, correspondientes a la transcripción del cada uno de los grupos de discusión realizados:

- Documento primario 1: transcripción del grupo de discusión de egresados/as.
- Documento primario 3: transcripción del grupo de discusión de alumnos/as.
- Documento primario 4: transcripción del grupo de discusión de profesores/as.

El orden de los documentos primarios, como puede verse, se vio afectado al eliminar uno de los documentos, pero es una cuestión que solamente influye para el nombramiento de los documentos.

2º) Nos centramos en las citas (“quotations”), que “son fragmentos continuos del documento primario que contienen un potencial significativo para el analista”, seleccionando las que consideramos relevantes para el objeto de estudio.

Cada cita señalada tiene su correspondiente identificación numérica delante de la misma que nos permitirá conocer a que documento primario corresponde esa cita y dentro del mismo, en qué lugar se encuentra. Veamos un ejemplo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:48 Y eso de que las clases no tengan límites de plaza y tal, eso a un profesor le condiciona.
--

La primera parte de la identificación (“P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf – 3”) hace alusión al documento primario al que pertenece esa cita. En este caso se trata de una cita perteneciente al documento primario 3, correspondiente al grupo de discusión de alumnos. La segunda parte de la identificación (“48”) hace referencia al número de cita dentro de ese documento primario. En este ejemplo, la cita es la número 48 dentro del documento primario del grupo de discusión de alumnos.

Para que el lector o la lectora pueda contextualizar mejor cada una de las citas, hemos incluido esta codificación al inicio de las mismas. Además, puesto que el programa permite la elaboración de

esquemas a partir de citas, hemos aprovechado esta opción para representar de una manera más visual ciertas ideas. El símbolo que nos dará la pista de que se trata de una cita es el siguiente:



3º) Los códigos o categorías (“codes”) “son la unidad básica de análisis, ya que conlleva un esfuerzo de síntesis conceptual de las citas recopiladas previamente”. En este caso, los códigos van unidos a los objetivos. Es decir, codificamos las citas que habíamos seleccionado en el paso anterior con una serie de códigos o categorías que creamos para alcanzar los objetivos específicos que nos habíamos planteado. Algunos de los objetivos específicos son comunes en los tres colectivos (tabla 3) y otros pretendemos alcanzarlos solamente en algún colectivo determinado (tabla 4).

Tabla 3: Objetivos y categorías comunes en los tres colectivos

OBJETIVOS Y CATEGORÍAS COMUNES EN LOS TRES COLECTIVOS		
OBJETIVO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CITAS QUE SE INCLUYEN EN LA CATEGORÍA
Conocer las ventajas que aporta la e.f.c.	“Ventajas de la e.f.c”	Aspectos que se perciben como positivos de la utilización de la e.f.c.
Conocer los inconvenientes y dificultades que conlleva la e.f.c.	“Inconvenientes y dificultades de la e.f.c”	Aspectos negativos, inconvenientes y dificultades acerca de la utilización de la e.f.c.
	“Evolución y necesidad de adaptación al sistema de evaluación”	Esta categoría solo se ha utilizado en el grupo de discusión los egresados y el profesorado, pues en principio no estaba prevista, pero puesto que surgió durante el análisis de los mismos, nos pareció conveniente incluirla para alcanzar este objetivo (pues se plantean como un problema). Son citas en las que se hace alusión a la evolución y adaptación que necesita el alumnado y el profesorado para acomodarse en un nuevo sistema de evaluación.
	“Críticas a determinados sistemas de evaluación”	Esta categoría solo se ha utilizado en el grupo de discusión del alumnado, pues en principio no estaba prevista, pero puesto que surgió durante el análisis del mismo, nos pareció conveniente incluirla.
Conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumentos de e.f.c	“Medios, técnicas e instrumentos de e.f.c”	Citas referentes a los medios, a las técnicas y a los instrumentos de e.f.c.
Obtener propuestas para mejorar la e.f.c.	“Propuestas para mejorar”	Los aspectos a mejorar son aquellos que en un principio se plantean como obstáculos pero que pueden pulirse. Añadimos también posibles propuestas para mejorar el trabajo con la e.f.c.

Nota: las siglas “e.f.c.” significan “evaluación formativa y compartida”.

Tabla 4: Objetivos y categorías particulares de cada colectivo

OBJETIVOS Y CATEGORÍAS PARTICULARES DE CADA COLECTIVO			
COLECTIVO	OBJETIVO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CITAS QUE SE INCLUYEN EN LA CATEGORÍA
EGRESADOS/AS	Conocer si reproduce en su práctica lo vivido en su formación.	“Reproducción de lo vivido”	Las referentes a si los actuales maestros reproducen en su práctica profesional lo vivido durante su periodo de formación inicial.
		“Aporte a la práctica profesional”	Situaciones en las que las personas que se han visto inmersas en un proceso de evaluación formativa hacen una relación entre ésta y su práctica profesional, entendiendo ésta última como el ejercicio real de una profesión (en este caso la de maestro/a).
ALUMNADO	- Conocer si se reproduce en su práctica profesional (prácticum) lo vivido en su formación.	“Reproducción de lo vivido”	Las referentes a si el alumnado reproduce en sus relaciones sociales lo vivido durante su periodo de formación inicial.
	Saber si se ha producido un cambio en el rol del alumnado hacia el modelo que demanda el EEES.	“Cambio en el rol”	Las referentes a si el alumnado ha cambiado su rol, hacia el modelo que pretende el EEES o si permanece en el tradicional.
PROFESORADO	- Conocer si se reproduce en su práctica profesional lo vivido en su formación.	“Reproducción de lo vivido”	Las referentes a si el profesorado reproduce en sus relaciones sociales (incluida su práctica profesional) lo vivido durante su periodo de formación inicial.
	Saber si se ha producido un cambio en el rol del profesorado hacia el modelo que demanda el EEES	“Cambio en el rol”	Las referentes a si el profesorado ha cambiado su rol, hacia el modelo que pretende el EEES o si permanece en el tradicional.
	Comprobar si existe confusión terminológica entre “evaluación” y “calificación”.	“Diferencia entre evaluación y calificación”	Las referentes a la utilización de estos términos.

4º) Paralelamente al proceso de codificación, fuimos realizando anotaciones (“memos”), pues “es una función disponible a lo largo de todas las fases del programa e impide que cualquier ocurrencia puntual, hipótesis en grado tentativa o curiosidad, se quede en el tintero”. La lista de los memos nos sirvió posteriormente para realizar el informe final. Igual que en el caso de las citas, el programa permite la elaboración de esquemas a partir de memos, hemos aprovechado esta opción para representar de una manera más visual ciertas ideas. El símbolo que nos dará la pista de que la cita que hemos señalado se asocia a un memo en el siguiente:



5º) Tras tener todas las citas codificadas, fuimos creando familias entre ellas, y estableciendo los vínculos que existían entre unas y otras.

6º) Tras haber realizado los vínculos oportunos, creamos redes (“networks”), que nos permitieron sintetizar de manera gráfica esas relaciones. Alguno de éstos gráficos ha sido utilizado para la realización del informe final para facilitar la comprensión del texto.

3.5. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Nos ha parecido relevante incluir las limitaciones con las que nos hemos encontrado, sobre todo porque de ésta manera estamos compartiendo la reflexión crítica que hemos hecho sobre ésta investigación, lo que nos permitirá tener en cuenta ciertos aspectos a mejorar en una futura tesis.

La elección del tema un tanto tardía, como puede comprobarse en “la trastienda del TFM” (el diario de la investigación) incluida en los anexos (anexo 2), ha supuesto en cierto modo un inconveniente, sobre todo por la restricción temporal que ello supone, pero consideramos que nunca es demasiado tarde si lo que se decide trae consigo ilusión y ganas de trabajar.

Nos hubiese gustado poder haber realizado alguna entrevista en profundidad, así como aprovechar los datos de unos nuevos grupos de discusión que hemos realizado recientemente, pero aunque hubiera enriquecido la investigación, nos hubiésemos excedido en los límites de extensión del trabajo; no obstante, utilizaremos tal información para la futura tesis con la que pretendemos continuar este viaje en el que nos hemos embarcado.

Durante el devenir del grupo de discusión con el profesorado, la excesiva monopolización en el eje discursivo del tema de interés para el discurso “tradicional” (la certificación de los resultados obtenidos por los alumnos tras el aprendizaje) no permitió profundizar en otros ejes buscados. Somos conscientes de la necesidad de realizar algún grupo de discusión más con docentes, en futuras investigaciones.

4. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

4.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Puesto que el objeto de estudio alcanza a tres colectivos diferentes (egresados, alumnado y profesorado), y los objetivos secundarios se adaptan a cada uno de ellos, hemos decidido estructurar el capítulo en tres partes (correspondiendo cada una de ellas con los colectivos analizados) para organizar mejor la información.

Para la elaboración del capítulo hemos ido interpretando los resultados obtenidos y comparándolos con el marco teórico que hemos elaborado, y que, como hemos indicado en la introducción, ha constituido la “estructura” de esta edificación (la investigación). Teniendo en cuenta que hemos hecho alusión constantemente a esta parte teórica, nos gustaría aclarar que no hemos repetido ninguna referencia ni ninguna cita ya incluida anteriormente, y que lo que hemos hecho ha sido hacer alusión a ese bloque de “marco teórico” con el objetivo de que la lectura no fuese demasiado pesada para el lector o lectora. Las únicas citas o referencias que hemos añadido en este capítulo son las que no habíamos incluido con anterioridad.

No hemos podido incluir todas las citas de los participantes en los grupos, puesto que el trabajo adquiriría demasiada extensión, por lo que pedimos disculpas al lector puesto que necesitará mirarlas en los anexos (anexo 6 y/o anexo 7).

Finalmente, quisiéramos aclarar que las categorías que establecemos dentro de cada epígrafe (de egresados, alumnado y profesorado), guardan relación con los objetivos específicos que pretendemos alcanzar, y que por eso mismo, aunque muchas de ellas son las mismas en los tres epígrafes, otras varían (en función de los objetivos).

4.1.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE EGRESADOS Y EGRESADAS

Como acabamos de explicar, las categorías de análisis realizadas guardan relación con los objetivos específicos que pretendemos alcanzar y son las siguientes: “Ventajas de la evaluación formativa y

compartida”; “Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa y compartida”; “Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida”; “Reproducción de lo vivido” y “Aporte a la práctica profesional” y “Propuestas para mejorar”.

A) VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las ventajas que han surgido en el grupo de discusión verifican algunas de las señaladas en el marco teórico, donde las abordamos desde el punto de vista del alumnado (apartado 2.3.4.). Pero también quisiéramos señalar que algunos de los aspectos positivos que se habían señalado en este apartado teórico, no han tenido reflejo en el grupo de discusión, bien porque al alumnado no le ha parecido relevante tal ventaja (o no la vivió durante su periodo de formación) o simplemente porque no se han acordado de ellas. De cualquiera de las dos maneras, nos parece relevante señalar que aquellas que han quedado prácticamente omitidas son fundamentalmente las que guardan relación con la participación del alumnado en la evaluación (la autoevaluación, la evaluación entre pares, la evaluación compartida, la autocalificación o la calificación dialogada).

Volviendo a los aspectos positivos surgidos en el desarrollo del grupo, quisiéramos señalar que han sido expresados por los egresados y egresadas desde el rol de ex alumnos y ex alumnas (y en ninguno de los casos como actuales maestros y maestras), y hacen referencia a las siguientes cuestiones:

- ✓ Los egresados corroboran la idea desarrollada en el marco teórico acerca de que la evaluación formativa y compartida ayuda a aprender más y mejor (citas 1:114, 1:119 y 1:122):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:114

Pienso que también aprendes el doble, porque yo en las asignaturas que he tenido un examen y punto, pues es que me lo he aprendido y mucho ya se me ha olvidado (dos compañeros afirman). En cambio, con las asignaturas que he tenido esta metodología es que ya es algo que se te queda dentro y lo vas a aplicar, vamos yo en cuanto pueda.

- ✓ Además de aprender más, reconocen haber obtenido mejores calificaciones. La cuestión de las puntuaciones más altas, la habíamos planteado en el marco teórico como una cuestión asociada a la autoevaluación, pero tras el análisis del grupo nos damos cuenta de que la percepción de que se obtienen mejores resultados no va necesariamente unido a un aspecto tan concreto como la autoevaluación, sino que se asocia a algo más genérico como es la evaluación formativa y compartida:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:120

Aprendes más y además, por lo general, hasta sueles sacar, si se mira la nota de la carrera, se suele sacar hasta mejor nota. Porque tú mismo y a lo mejor la gente se implica más y termina sacando más nota y tal. Y jo pues ¿qué más puedes pedir? Si en esta asignatura has sacado mejor nota y encima has aprendido más que en las demás... y es que esta observación la hacíamos una vez dos compañeros al

final del curso que decíamos: ¡olín si es que encima hemos aprendido más en esta y hemos sacado mejor nota, pues qué más podemos pedir.

- ✓ Señalan también el desarrollo de la capacidad crítica, de reflexión (citas 1:115 y 1:121):
- ✓ Habíamos señalado en el marco teórico como aspecto positivo, que el aprendizaje dialógico sobre el que basamos la evaluación formativa, permite que el alumnado formarse en actitudes además de en aptitudes, avanzando hacia una sociedad más solidaria y democrática.

Esto es lo que opinaba una egresada a cerca de que se le hubiese dado la oportunidad de escoger el sistema de evaluación que más se ajustaba a sus necesidades:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:116

A mí me gusta mucho lo que decía, Hef, que te den la oportunidad, ya que se supone que durante la carrera eres una persona adulta, de elegir qué forma de evaluación quieres para ti ante esa asignatura, y eso me gustó mucho.

Permitiendo al alumnado escoger la vía de evaluación que les interesa, el profesorado está siendo más democrático (puesto que se aleja del autoritarismo al que conduce la obligatoriedad), y por lo tanto, se está dando ejemplo de ciertos valores necesarios en una sociedad. Es decir, si al alumnado se le enseña que puede participar en todo lo que le concierne (como estudiante, como ciudadano, etc.), dándole la oportunidad de hacerlo, se le está demostrando que debe participar en la formación de una sociedad que debe estar orientada a la solidaridad, la igualdad y la transformación social.

- ✓ También habíamos nombrado como aspecto positivo en el bloque teórico, la posibilidad que ofrece la evaluación formativa de poder regular las dificultades y los errores que les surgen al alumnado, y cómo poco a poco ellos mismos van siendo capaces de detectar sus propias dificultades, comprenderlas y autorregularlas. Esta ha sido una cuestión también valorada por los egresados (citas 1:117, 1:118).

B) INCONVENIENTES Y DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Hemos querido dividir este apartado, pues consideramos que los egresados y egresadas pueden darnos pistas en dos direcciones diferentes: por un lado, a cerca de lo que vivieron ellos como alumnos y alumnas de Magisterio (durante su formación inicial), y por otro lado, a cerca de lo que viven (o han vivido) como maestros y maestras.

B.1.) Durante la formación inicial de los egresados

✓ Ya en el marco teórico habíamos indicado que es un sistema que supone una mayor carga de trabajo, más esfuerzo y mucho tiempo. Esta es una de las pocas premisas en la que todos los participantes han dado su opinión, y están todos de acuerdo: “cuesta más trabajo” (cita 1:11); “supone también más trabajo, sobre todo más continuo (los compañeros asienten) yo pienso vamos” (cita 1:74); “es que el hecho de no tengas un examen y tengas un trabajo, es que esto supone tener en la cabeza muchas cosas y estar con la agenda todo el día pendiente. Que supone muchas cosas...” (cita 1:75); “hace falta tiempo también. Es una metodología que requiere tiempo” (cita 1:99).

✓ Se refleja otro aspecto también señalado, y es que se comparan las exigencias de trabajo entre los profesores que llevan a cabo una evaluación formativa y los que no:

P 1: Grupo egresados.rtf -1:78 y 1:79

“Yo ahora me quedo con lo bueno, pero también recuerdo que me vi muy desbordada porque implicaba mucho tiempo [...]. Sí, muy desbordada. Y entonces si en vez de tres profesores llegan a usar este tipo de metodología de evaluación seis, pues yo no sé hasta qué punto sería factible...”

✓ Con respecto a la evaluación entre pares, a pesar de que existen un conjunto de efectos positivos cuando se utiliza (indicados en la parte teórica), no se puede obviar que también pueden darse repercusiones negativas. El análisis de nuestro grupo de discusión corrobora esta última idea, pues se presenta en este caso como algo negativo, pues se considera como perjudicial debido a que muchos compañeros no sabían evaluar bien (citas 1:1 y 1:2):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:1

Cuando nos evaluábamos entre nosotros yo creo que los compañeros no lo entendían bien, no sabían evaluar bien, o sea, no...

Como ya habíamos señalado en el bloque teórico, el origen de estos conflictos, suele estar relacionado con la poca experiencia del alumnado. Por esto es importante destacar que realizar una evaluación (incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre pares) supone cierta habilidad, y continuando con el símil del deporte, requiere su entrenamiento. Por ejemplo, la flexibilidad en un deportista (o la fuerza, o la resistencia) son habilidades (a veces innatas), que mejoran con su práctica. Lo mismo sucede con la autoevaluación y la evaluación entre pares: se trata de una capacidad que va mejorando progresivamente a medida que los alumnos (pero también los profesores) intervienen en más procesos de evaluación formativa y compartida.

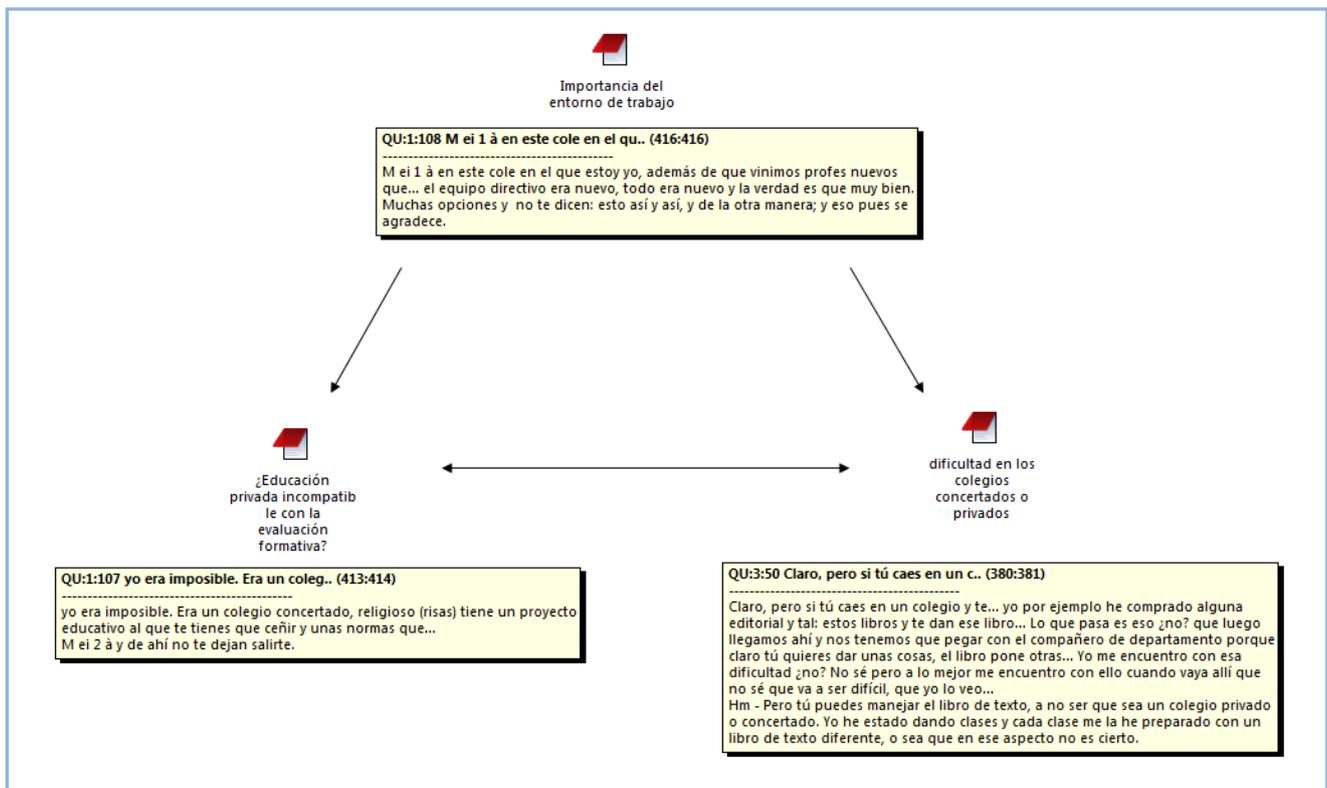
✓ Otro problema encontrado ha sido el trabajo en grupo, que como adelantábamos en el marco teórico, era una dificultad eminente, pues podían surgir problemas como que cada miembro hiciese una parte o que surgiesen agrupaciones en función de intereses personales (cita 1:58)

B.2.) En la práctica docente de los egresados

Encontramos fundamentalmente tres dificultades para los egresados a la hora de poner en práctica sistemas de evaluación formativa: el entorno de trabajo, las familias y la necesaria adaptación, tanto del alumnado como del profesorado. Los detallamos a continuación:

- ✓ El entorno de trabajo: en la figura 5 podemos observar dos caras de la misma moneda: por un lado, encontramos la facilidad de llevar a cabo sistemas de evaluación formativa, pues el entorno de trabajo está compuesto por profesionales predispuestos a aprender y experimentar nuevas formas de evaluación y nuevas metodologías donde no se entablan sistemas de trabajo rígidos y por lo tanto los maestros y maestras tienen la posibilidad de aplicar lo aprendido en su formación inicial. Por el contrario, existen otros casos, donde el centro está muy estructurado y jerarquizado, y por lo tanto los docentes deben ajustarse a lo ya preestablecido, dando lugar a que “todo lo que se salga de la normalidad, todo lo que pueda resultar arriesgado, o se impide o se contempla con recelo” (Santos Guerra, 2002, p. 79).

Figura 5: Importancia del entorno de trabajo



Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos del programa Atlas.ti. del documento primario 1 (“transcripción del grupo de discusión de egresados/as) y documento primario 3 (“transcripción del grupo de discusión de alumnos”)

A través de la cita 1:108 (memo) vemos cómo cobra una especial importancia el entorno de trabajo. En este caso, se trata de una egresada que muestra su conformidad y bienestar en el centro en el que trabaja debido a la flexibilidad que le han otorgado para el desempeño de su tarea docente (en este caso, se trata de un colegio público, pues la egresada lo ha aclarado a lo largo del desarrollo del grupo de discusión). De ésta manera, se verifica que cuando el entorno no es rígido para la ejecución de metodologías diversas, existe un mejor clima para el profesorado a la hora de tomar sus decisiones particulares sobre cómo deben afrontar determinados componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la evaluación.

La cita 1:107 corrobora claramente esta tesis. Si en el caso anterior (cita 1:108) señalábamos el discurso de una egresada que debido al clima favorable en su centro había podido innovar de la manera que ella había creído oportuna, encontramos en esta ocasión un caso totalmente opuesto: otra egresada que encontró en el centro de trabajo un proyecto educativo absolutamente rígido al que se tenía que ceñir y donde le era absolutamente imposible cualquier tipo de innovación.

En la línea de las dificultades, también la cita 3:50 (memo) nos da cuenta de esa rigidez sobre todo en centros concertados y privados.

Tras el análisis de las citas incluidas en la figura anterior, nos surge el siguiente planteamiento: ¿qué posibilidades de llevar a cabo un sistema de evaluación formativa tendría un maestro que llegase nuevo a un centro (privado, concertado, o público) donde tienen un proyecto rígido y no desarrollan sistemas de evaluación de este tipo? De momento no tenemos una respuesta clara ante tal cuestión, y aunque podríamos adelantar una respuesta encaminada a afirmar que un docente en un caso tan determinado como el que hemos planteado, tendría muy difícil la puesta en marcha de acciones de innovación educativa, necesitaríamos una investigación que ahondase más en este aspecto para poder dar una respuesta más profunda.

Continuando con el análisis del entorno de trabajo, al margen de la tipología del centro, y centrándonos en la importancia que adquieren los compañeros de trabajo, vemos que algunos de los alumnos egresados muestran mediante su discurso cómo a lo largo del desempeño de su profesión como maestros se han encontrado con gente reacia a llevar a cabo innovaciones educativas (como por ejemplo llevar a cabo una evaluación formativa):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:59

hay gente muy reacia, sobre todo yo veo que gente más mayor, como que es muy reacia a se metan en su trabajo o les cambien la forma de trabajar, eso es lo más complicado.

Esto, en muchas ocasiones, les supone ciertas trabas para emprender acciones diferentes a las del resto de compañeros, pues se destaca la importancia de estar al unísono con el entorno de trabajo (y las consecuentes dificultades que ello supone cuando no es así) (citas 1:103 y 1:106):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:106

Pero tú te llevas esto mismo a lo mejor a la capital, donde en general los profesores son más mayores, a lo mejor en general también, luego hay casos que no tiene nada que ver la edad pero son más tradicionales tal y cual... Pues luego también depende del entorno, o sea chocar chocas más o menos dependiendo de la tradición que tenga uno u otro, o sea si...

Del anterior análisis concluimos que el entorno de trabajo y las condiciones son muy influyentes en la toma de decisiones del profesorado. Por un lado hemos detectado que guarda especial relevancia el tipo de centro, y por otro, el apoyo de los compañeros y compañeras.

✓ Las familias: entendiendo también que los padres son una pieza más en el engranaje del sistema educativo, hemos encontrado que a los maestros les surgen ciertos problemas con ellos cuando se embarcan en determinadas innovaciones educativas (como por ejemplo la evaluación formativa) (citas 1:38, 1:39, 1:40 y 1:42):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:42

Tuve un compañero que tuvo bastantes problemas en cuanto a que él hacía un examen, pero parte de la nota era actitud, el comportamiento, el saber comportarse con sus compañeros... y los padres no lo entendían, se basaban en un número y ya está. Es una pena.

Y es que, de acuerdo con Santos Guerra (2002, p. 79), existe un elemento poco estimulante de los cambios: “la presión social que reciben las escuelas, sobre todo por parte de las familias. No se ve con buenos ojos aquello que se salga de lo ya conocido o de lo habitualmente aceptado como norma.” Además, lo que exponen los egresados y egresadas coincide con lo que afirma Santos Guerra (1993, p. 66):

“los padres viven frecuentemente obsesionados por la eficacia de los resultados de sus hijos. Repetir curso, arrastrar asignaturas o recibir malas calificaciones, son situaciones que viven, en ocasiones, más dramáticamente los padres que los hijos”. Existen, como hemos podido comprobar, una serie de complicaciones que dificultan las relaciones: “comparación con los resultados de otros alumnos, referencias al propio valor, repercusiones en la vida posterior del hijo.... Explicar y compartir con los padres los boletines informativos de la evaluación, trabajar con ellos los adecuados modos de reaccionar, explicitar los procesos de trabajo en el aula, etc. ayudará al profesor a ser entendido, potenciará el valor del proyecto educativo y convertirá a los padres en aliados inteligentes”.

✓ Necesidad de evolución y adaptación del alumnado y de los maestros y maestras: una dificultad añadida (además del entorno de trabajo y las familias) que encuentran los maestros y maestras es que el alumnado no se encuentra familiarizado con el sistema de evaluación formativa y compartida.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:6

Nosotros cuando como profesores vayamos a dar clase de una manera y los chicos nunca la han dado de esa manera, al principio también les va a costar y tal, luego va a funcionar pero al principio te puedes

estrellar, pues, porque nunca lo han hecho de esa manera, entonces tienes que cambiar también un poco el chip de los chicos.

Para solventar este inconveniente surge la necesidad de dar un periodo de adaptación al alumnado para que pueda familiarizarse con un sistema novedoso de evaluación, lo cual lleva cierto tiempo (citas 1:67 y 1:104):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:104

Es como lo del pez y la caña, tú si le das a uno el pez ya tiene el pez encima del plato, pero si le das una caña tiene que ir a pescar y le llevará un tiempo; o sea, al minuto siguiente la realidad es que uno tiene un pez y el otro no. Pues para ello, lleva un tiempo, y la gente en ver esto... Y luego también que el tiempo real que hay en un aula de y trabajo, pues también es que... es un poco complicado.

C) MEDIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA (PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO)

Añadimos aquí todas las citas que hacen referencia a los medios, a las técnicas (incluyendo aquí aquellas en las que implica participación del alumnado) y a los instrumentos de evaluación, pues pretendemos completar así los que habíamos incluido de manera más general en los apartados del marco teórico 2.2.3. y 2.2.4., referentes a la terminología asociada al proceso de evaluación y a la participación del alumnado en la misma. Queremos aclarar que, como ya hemos indicado anteriormente, los egresados y egresadas aportan una doble visión, y es que por un lado ellos han sido alumnos y alumnas no hace mucho tiempo, pero por otro también son (o han sido) maestros. Por eso a lo largo del discurso surgen entremezclados medios, técnicas e instrumentos referentes a la evaluación en la Universidad (haciendo referencia a la etapa de estudiantes de los egresados) y a la evaluación en etapas obligatorias como Infantil o Primaria (haciendo referencia a la etapa de profesionales de los egresados). Aclaremos en cada caso particular a que se está haciendo referencia.

- Medios de evaluación:

- El examen: en la cita 1:27 se critica el examen como medio de evaluación en la Universidad, mientras que la 1:37 se considera necesario para Primaria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:37

Yo es que soy un poco tradicional también, que hay métodos tradicionales que no hay que dejar, que funcionan, que hacer un examen en primaria de contenidos, o sea no es incompatible (los compañeros asienten) lo que pasa es que exclusivamente también estoy de acuerdo que no. Hay muchas cosas que, desde luego, en un examen, no se pueden evaluar.

- El cuaderno del alumno: se valora positivamente en la Educación obligatoria (cita 1:51)

- **Técnicas de evaluación:**

- Las entrevistas con el alumnado: la primera cita se refiere al periodo en la Universidad, donde la alumna asegura “que le encantó” la técnica; la segunda hace referencia a la Educación obligatoria y se considera muy positiva también (citas 1:26 y 1:30):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:30

Las entrevistas que estáis hablando, yo creo que eso es muy importante a la hora de buscar un compromiso y una madurez con los chicos, en cada curso con su nivel y todos lo demás, pero un compromiso que cada vez lo ves menos en las aula y en sociedad en general, un compromiso que no ves por ningún lado y una manera de ver adultos, o sea chicos maduros no adultos, pero maduros...

- La asamblea: cobra mucha importancia en Educación Infantil y Primaria (citas 1:32 y 1:95).

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:32

Otra herramienta que me gustan a mí mucho para evaluar son las asambleas. En las asambleas sacas mucha información de lo que has hecho, si les ha servido o si no, si han aprendido o si no. Es un momento que lo apunto mucho en el diario porque me encanta, me encanta que puedan expresarse y decírtelo todo, y además que te lo dicen sin ningún... (Risas)

- **Instrumentos de evaluación:** Valoran claramente la diversidad de herramientas a utilizar, su complementariedad.

- El diario del profesor: muy útil en Educación Infantil y Primaria porque permite anotar cosas que con el paso del tiempo pueden olvidarse de cara a la evaluación (citas 1:29, 1:35, 1:95 y 1:113)

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:35

el diario es lo que más... aunque yo tengo muy buena memoria porque me acuerdo de todo, pero sí que es verdad que es importante tenerlo anotado. Y luego si haces una actividad concreta, una serie de tablas con ítems porque quieres evaluar una serie de contenidos. Y luego también anecdóticos y...

- El cuaderno de campo: se está haciendo referencia al periodo de la Universidad. Lo hemos incluido como instrumento porque la egresada hace sobre todo alusión a que le servía tanto para evaluar a los niños como su propia labor”. Pero en este caso también podría tratarse de un medio para evaluar, es decir, un medio que tiene el profesor universitario para evaluar a la alumna.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:23

También me gustó mucho, los cuadernos de campo que hacías de las asignaturas porque me ayudan mucho a reflexionar, y es algo que yo sigo utilizando, bien trabaje en un centro o bien trabaje con un grupo en deporte escolar o lo que sea. Es una herramienta que yo sigo utilizando que sirve tanto para evaluar a los niños como mi propia labor ¿no? Y hoy en día, aún, esos cuadernos recurro a ellos, para por ejemplo, tengo un mal día y vuelvo a ese mal día que tuve en el cuaderno y digo: venga si es que

esto nos pasa a todos, venga si es que de estos días es de cuando más se aprende, vamos a ver lo que ha fallado para volver a hacerlo mejor. Eso me encantó.

- Informes: se está haciendo referencia a la Educación Secundaria Obligatoria y lo hemos incluido como un instrumento porque entendemos que dicho informe es una herramienta que utiliza el profesorado para posteriormente sistematizar sus valoraciones y en determinados casos poner una nota.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:21

Yo en compensatoria hago como un informe y en el PROA también estoy haciendo un informe, hago un informe individual a los chicos de lo que están fallando y de lo que están acertando. Cuando lo tuve que hacer en primaria pues sí que hice un pequeño informe y luego puse la nota, la nota o la calificación, una vez la puse sin problema y otra vez no había sitio para todo lo que quería escribir y se lo puse a parte y se lo di y le dije: bueno eso que lo vean tus padres, aunque no sean notas oficialmente pero que lo vean tus padres porque yo creo que es lo que, yo como padre, me gustaría que me hicieran.

- Fichas de observación: se consideran de gran utilidad en la Educación obligatoria (cita 1:36).

D) REPRODUCCIÓN DE LO VIVIDO (DURANTE EL PERIODO DE FORMACIÓN) Y APORTE A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Existe cierta inquietud por parte del profesorado que utiliza la evaluación formativa en su docencia, pues se cuestionan a cerca de lo que hará el alumnado en su futuro como profesionales. Un claro ejemplo de esta preocupación es la siguiente afirmación de uno de los profesores de Magisterio:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:18

A mí lo que me gustaría, yo creo que eso sería un buen objeto de investigación, es ver cuántos de estos alumnos que han pasado por este proceso que tú dices en el que al final han acatado, por convencimiento o por acatamiento simple, ya porque no les ha quedado otra. Cuántos de esos alumnos cuando después profesionalmente tienen la opción de optar por un modelo, optan por un modelo participativo, dialogante, de evaluación formativa o dicen mira: me cuentan lo que quieran, yo he pasado lo tuyo, ahora yo voy a lo tradicional.

A lo largo de la interpretación realizada en el grupo de egresados, ésta ha sido una cuestión que hemos tenido muy en cuenta. Han sido los discursos de los egresados los que nos han dado la pista de cómo han vivido ellos su proceso de aprendizaje y de evaluación a lo largo de su carrera universitaria, y de cómo ha influido esto en su posterior práctica docente.

Pasaremos a detallar los resultados que hemos obtenido al tratar de responder a las inquietudes que le surgen a parte del profesorado acerca de si los alumnos que han pasado por un proceso de evaluación formativa lo tienen en cuenta en su futuro profesional o no.

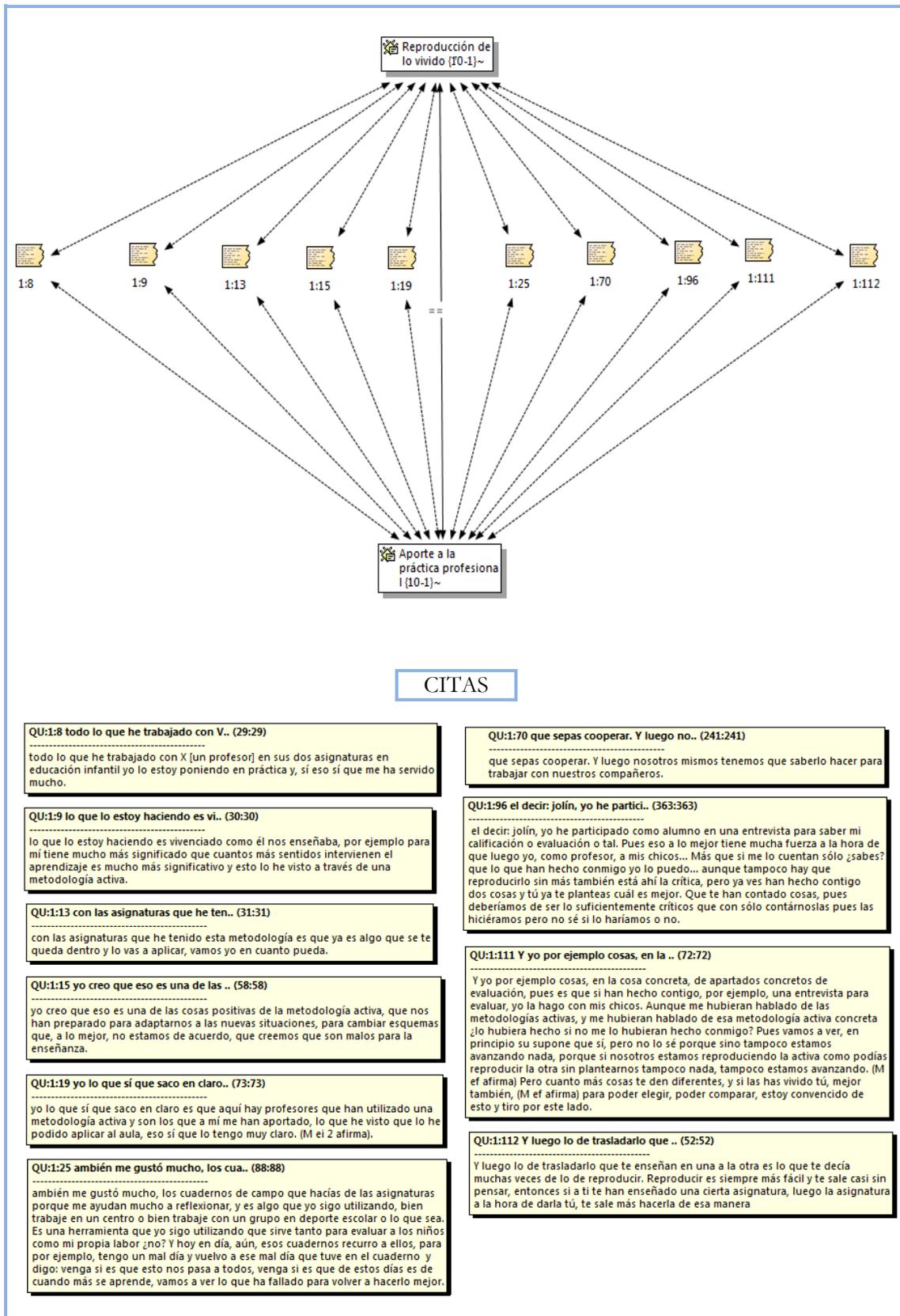
Pero antes nos gustaría aclarar que en un principio, “reproducción de lo vivido (durante el periodo de formación)” y “aporte a la práctica profesional” se trataban de categorías diferentes, y tras darnos cuenta de que todas las citas que habíamos categorizado en una, también las habíamos categorizado en la otra, decidimos que debían analizarse juntas.

Hemos querido reflejar tal relación mediante la figura 4, para que el lector o la lectora pueda observarla (el esquema ha sido obtenido del programa de análisis Atlas.ti, del cual hablamos en la metodología).

Todas las citas incluidas en el esquema, también nos permiten corroborar cómo el alumnado egresado reproduce en sus relaciones sociales (incluida su práctica profesional) lo vivido durante el periodo de formación inicial; y es que las personas que se han visto inmersas en un proceso de evaluación formativa, posteriormente suelen ponerla en práctica durante el desempeño de su trabajo como docentes, pues como plantea Santos Guerra (2003, p. 74), “la formación que tiene lugar en las Facultades de Educación [...] es el bagaje con el que se parte hacia la práctica”. Además, de acuerdo con López Pastor (2004, p. 226), “el profesorado no tiende a hacer lo que durante su formación inicial le contaron que había que hacer, sino lo que hicieron con él como alumno”. Por lo tanto, somos conscientes de la “influencia puede tener en la forma de enseñar de los futuros maestros, es la forma de trabajar que tiene el profesorado universitario en las diferentes asignaturas, más que el mero contenido que se imparta”.

También esto nos confirma una cuestión planteada en la parte del marco teórico cuando hacíamos referencia a los aspectos positivos de la evaluación formativa desde el punto de vista del alumnado, y es que los alumnos de Magisterio (como son los de este caso) aprenden sistemas alternativos de evaluación para llevarlos a cabo cuando desarrollen su labor docente, mediante su propia experimentación.

Figura 4: Relación entre las categorías de análisis “reproducción de lo vivido” y “aporte a la práctica profesional”



Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos del programa Atlas.ti. del documento primario 1

E) PROPUESTAS PARA MEJORAR

En este apartado pretendemos hacer visibles las propuestas de mejora para la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria que han surgido del grupo de discusión con los egresados y egresadas. Para ello comenzaremos uniendo los problemas que presenta la evaluación formativa y que se han señalado en el epígrafe “C” de este mismo capítulo, con las propuestas de mejora que han surgido de los propios grupos de discusión. Finalizaremos presentando el resto de sugerencias que nacen a lo largo del grupo de discusión, pero que no guardan relación con ningún problema planteado durante el mismo.

En primer lugar, comenzaremos con las propuestas para hacer frente a problemas surgidos durante el periodo de la formación inicial de los egresados y egresadas.

✓ Señalan como problema la necesidad de mucho tiempo y el exceso de trabajo que supone la evaluación formativa. Ante este problema se propone una posible solución: eliminar ciertos trabajos que son más superficiales para dedicar el tiempo y el esfuerzo a otros más profundos (cita 1:84).

✓ Otro problema que ha surgido es el de la realización de los trabajos en grupo. Para su solución se enuncian dos propuestas: la primera de ellas hace referencia a que se oferten más espacios (tanto físicos como temporales) para que los componentes de los grupos puedan reunirse y realizar sus trabajos (cita 1:60); la segunda solución propuesta para evitar los conflictos que surgen cuando unos componentes trabajan más que otros, es la autoevaluación de las aportaciones de cada miembro al grupo y la autodistribución de la calificación en función de ello. De esta forma, no todos los alumnos del grupo tendrían que sacar la misma nota (cita 1:18):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:18

Y bueno también he hecho, por ejemplo, y eso no lo han hecho conmigo, en la evaluación, ya no es una evaluación... o sea, por ejemplo, el hecho de dar una nota en un trabajo grupal, creo no sé si se está haciendo aquí, dar una nota conjunta a un grupo y luego que se repartan la nota. Eso no lo han hecho conmigo y yo, por ejemplo, sí que lo estoy haciendo con los chicos y eso sí que me parece interesante, pero bueno.

✓ Respecto a los problemas que surgen debido a la evaluación entre pares, se propone la clarificación de la pautas de evaluación (citas 1:1, 1:2 y 1:3)

En segundo lugar, para hacer frente a la problemática surgida durante el periodo profesional de los egresados y egresadas se propone:

✓ En el grupo ha sugerido una propuesta general para hacer frente a las dificultades que emergen durante el periodo profesional de los egresados:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:100

que no se perdiese el contacto, quizá que se pudiera de algún modo seguir manteniendo... a lo mejor dudas, o experiencias...

Lo que se está proponiendo es que el alumnado que ha recibido una formación basada en metodologías activas y evaluación formativa, a la hora de desempeñar su labor docente, pudiese acudir a ese profesorado de la Universidad para poder pedirles orientación de cara llevar a cabo estas metodologías y evaluación en su práctica docente.

En tercer lugar, una vez conectadas las propuestas para la solución de los problemas planteados, añadiremos otras propuestas que han ido surgiendo a lo largo del grupo de discusión.

✓ Se plantea la necesidad de que exista una mayor coordinación entre profesores en la Universidad, entre profesores y tutores durante el prácticum, etc.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:43

es interesante que, a lo mejor, cuando se hacen las reuniones de los tutores, lo especialista también estén en esas reuniones y expliquen cuál va a ser su manera de trabajar.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:45

y otra cosa que también valoro mucho es el trabajo grupal entre los docentes, a lo mejor la forma esta de que haya dos pues es como están haciendo aquí en la universidad ¿no? que las asignaturas las están empezando a llevar entre dos personas, y en el colegio podía ser también algo así [...].

✓ Se propone que las asignaturas se impartan por más de un profesor en la Universidad (o maestro en un colegio) y que puedan compartir un mismo aula, puesto que ello supondría un mayor enriquecimiento (citas 1:44 y 1:101):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:44

yo en cuanto a la evaluación, una cosa que es un poco utópica, pero que a mí me encantaría ponerla en práctica, es el poder estar dos docentes en el aula. ¿Por qué? Porque es una persona que está contigo, que te está mirando, que te puede decir las cosas que tú no ves porque en ese momento está ahí, o sea no sé si sería bien con alguien de prácticas o voluntariado o no sé, porque entiendo que la administración no va a pagar a dos docentes pero es una forma de que esto avance y es mucho más rápida que cualquier otra, y además los niños, el grupo está mucho mejor aprendido si hay dos personas ¿no? No sé cómo se podría hacer, pues eso con voluntariado o prácticas, pero... es un instrumento brutal para la evaluación.

✓ Los egresados y egresadas proponen una mayor colaboración con los colegios que permita realizar más prácticas (citas 1:83 y 1:109).

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:83

intentaría más colaboración con los colegios para hacer más prácticas, una metodologías así activa...

4.1.2. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Como ya hemos explicado en el capítulo referente a la metodología, para el análisis del grupo de discusión del alumnado de de la Escuela de Magisterio de Segovia, hemos utilizado las categorías del grupo de discusión de egresados, excepto la de “aporte a la práctica profesional”, pues se trata de alumnos y todavía no han tenido tal experiencia.

Nos surgió la necesidad de añadir a estas categorías una nueva: “críticas de determinados sistemas de evaluación”, debido a que encontramos citas a lo largo del discurso de los alumnos y alumnas en las que se criticaban determinados sistemas de evaluación (cosa que no habíamos detectado con tal nitidez en el análisis del grupo de discusión de los egresados), y nos pareció interesante para el análisis.

Continuando con la tónica de los objetivos planteados, también analizaremos si se ha producido o no el cambio de roles en el alumnado al que hacíamos referencia en el marco teórico (epígrafe 2.1.2.2.).

A) VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

✓ El alumnado que ha experimentado la evaluación formativa, en general la percibe como algo positivo, como podemos comprobar en el discurso de este alumno:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:42

La evaluación continua como tú decías para mí es un buen modelo, yo lo he seguido y a mí me parece estupendo.

Pero más concretamente, los motivos por los que esa percepción es positiva se desglosan en los siguientes:

✓ Como habíamos indicado en el apartado de aspectos positivos de la evaluación formativa desde el punto de vista del alumnado (epígrafe 2.3.4.), el alumnado valora favorablemente que mediante la evaluación formativa se tenga en mayor consideración el esfuerzo que han realizado durante todo el proceso, lo cual hace considerarla como una evaluación más justa (citas 3:1, 3:34 y 3:45).

✓ Consideran que se les dan más oportunidades para demostrar lo trabajado a lo largo del curso que mediante los sistemas tradicionales de evaluación, donde únicamente se hace un examen (cita 3:3).

✓ Emerge una ventaja que no habíamos incluido en el marco teórico, pero que merece la pena destacar, y es que, mediante este tipo de evaluación, el alumnado siente al profesorado más

cercano, entre otras cosas porque le deja participar en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a la asignatura (cita 3:49).

B) CRÍTICAS DE DETERMINADOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Las opiniones críticas ante determinadas formas de evaluar se han surgido en torno a los siguientes aspectos:

✓ El alumnado critica que se les “amenace” con la obligatoriedad de asistir a clase. A lo largo del discurso se muestran partidarios de establecer un acuerdo inicial con el profesorado (negociación curricular). Si en éste se acuerda la asistencia a clase como obligatoria para optar a una determinada vía (por ejemplo de evaluación formativa), lo comprenden y saben que es algo que deben asumir con responsabilidad. Pero en este caso no están refiriéndose a la obligatoriedad de asistir a clase que puede conllevar un sistema de evaluación formativa (que han escogido), sino a la obligatoriedad impuesta y sin opción de escoger otra cosa. Además consideran absolutamente injusto que el control de asistencia quede en manos de la arbitrariedad (citas 3:2 y 3:9):

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:2

El que la hace tradicional y la hace, encima, poco seria, se basa, pues, en la amenaza de la asistencia a clase, que existe como manera de evaluación, además la asistencia controlada de una manera aleatoria independientemente del día que caiga, me apetece sacar la hoja pues la paso, cuando no, no, cosa que cuenta igual que los trabajos, las exposiciones... esa manera yo la llamaría, la llamo no sería porque no atiende a ningún criterio en cuanto a... la asistencia y luego a las exposiciones en los trabajos voluntarios, que no está claro si es voluntario, si cuenta, si no cuenta. Entonces... (Alboroto, la mayoría está de acuerdo).

✓ Se critica el hecho de que el profesorado mande realizar determinados trabajos que luego no se corrigen (citas 3:12 y 3:32):

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:12

Aquí nos ha pasado te manda hacer trabajos pero luego esos trabajos se quedan ahí, o sea no haces nada con ello ni el niño me entiende por qué lo ha hecho mal o tú no mejoras o no intentas ver por qué has fallado ni nada, eso no va a ser formativo, no va a tener carácter formativo, va a ser continua y sumativa, vas a sumar la nota.

Ésta última cita nos parece clave, pues corrobora algo que consideramos un pilar para llevar a cabo la evaluación formativa: que el alumnado aprende más. Cuando el profesorado devuelve los trabajos corregidos, los discentes tienen la opción de mejorar y autorregular sus errores, mientras que cuando esto no sucede, el alumnado siente que son trabajos sin valor y que no les sirven para su formación.

✓ En la cita 3:16 se hace alusión al cuaderno del profesor, pero no la hemos incluido en el apartado de “instrumentos de evaluación” porque se trata de una crítica a cómo se utilizan en ocasiones. Y es que el alumno plantea en su discurso que es necesario utilizar ciertos instrumentos de evaluación, pero no basta con hacer uso de ellos, sino que hay que hacer un uso adecuado para que puedan ofrecer los resultados que de ellos se esperan. En este caso, se critica que el maestro del colegio (donde el alumno ha hecho sus prácticas) utilizaba el cuaderno del profesor, pero no le sacaba el partido necesario, pues estaba desestructurado y mal organizado.

✓ Surgen también críticas al sistema de evaluación centrado en exámenes. Se valora negativamente que haya una parte del profesorado que articule su discurso en torno a la evaluación formativa, pero que luego acabe esfumándose y la realidad se convierta en un examen que el alumnado no considera formativo (cita 3:34).

En el epígrafe en el que hemos abordado los aspectos positivos desde el punto de vista del profesorado, hemos indicado que en los casos de profesorado de Magisterio, se consigue mediante la práctica de la evaluación formativa que el alumnado aprenda mucho más sobre este sistema que mediante los discursos teóricos que puedan reproducirse. Pero si por el contrario, la práctica no se lleva a cabo y todo queda en la emisión de discursos teóricos, las ventajas se convierten en inconvenientes, pues el alumnado exige al profesorado lo que hemos denominado como “predicar con el ejemplo”. Esta cita (3:34) corrobora esta idea que ya hemos expuesto anteriormente.

Continuando con el sistema de evaluación mediante exámenes, queremos señalar que, como hemos indicado anteriormente (en el apartado de medios de evaluación), existe en el grupo cierta discrepancia a cerca de considerarlo como un medio de evaluación válido, pues parte del alumnado no lo considera justo, debido a que la mayoría suelen ser exámenes donde se evalúan conceptos (y no competencias) (cita 3:23 y 3:26):

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:26

Mira tú puedes ser una persona que sepas estudiar y que te entre todo genial en la cabeza y apruebes toda la carrera a la primera, saques peor nota en el prácticum y aun así, luego en las oposiciones, como eres un tío de estudiar, genial. Y luego llegas y como has aprobado todos los exámenes, sea la peor persona explicando del mundo, pero como tú has pasado una serie de exámenes qué más da cómo expliques o que seas el mejor profesor o el peor.

Los alumnos que no están a favor de los exámenes como medio de evaluación son aquellos que tampoco están de acuerdo con el sistema de oposiciones, pues, como hemos indicado anteriormente, no consideran que se evalúen competencias, sino únicamente conocimientos (citas 3:27 y 3:28).

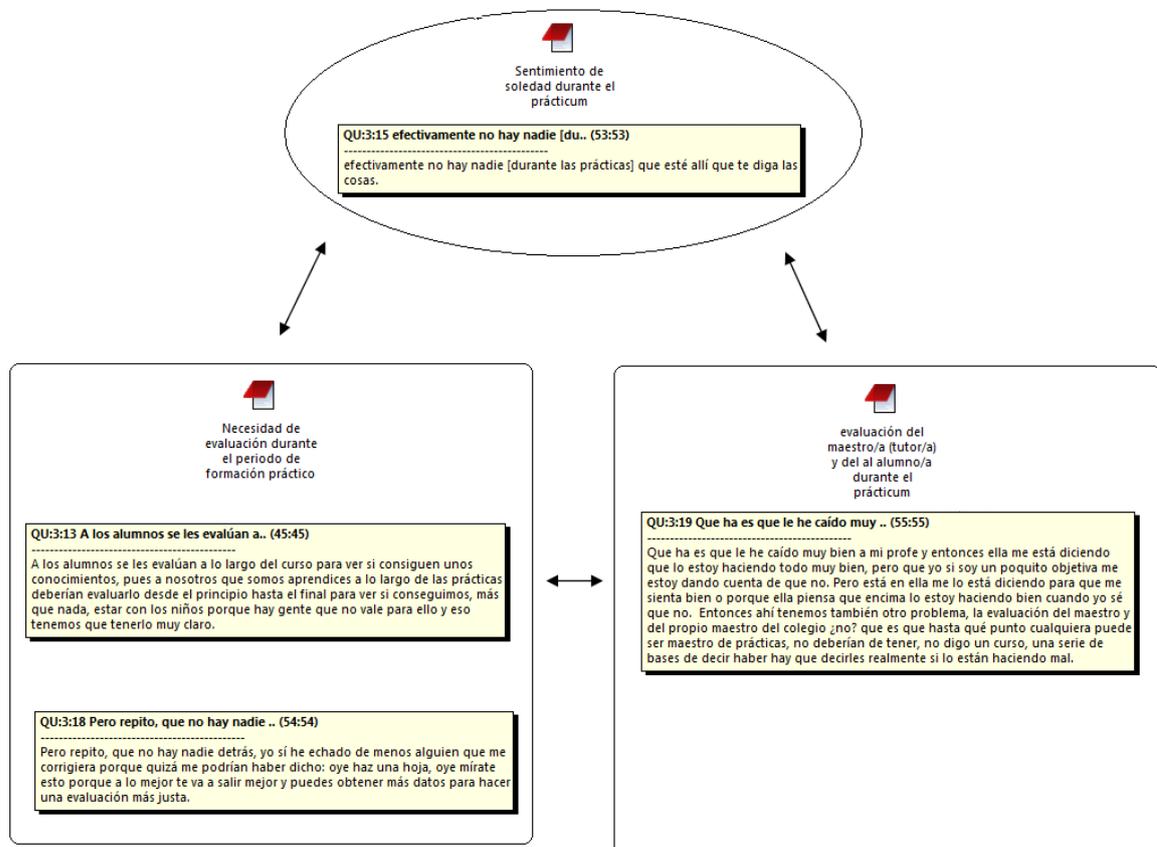
✓ No podríamos finalizar este apartado sin hacer alusión a las críticas que han surgido en referencia al actual sistema de evaluación del periodo de prácticas de los futuros maestros y maestras:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:13

A los alumnos se les evalúan a lo largo del curso para ver si consiguen unos conocimientos, pues a nosotros que somos aprendices a lo largo de las prácticas deberían evaluarlo desde el principio hasta el final para ver si conseguimos, más que nada, estar con los niños porque hay gente que no vale para ello y eso tenemos que tenerlo muy claro.

Hemos detectado a lo largo del discurso de los alumnos y alumnas la defensa de la mejora profesional permanente y una absoluta necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa en el prácticum, debido a un incipiente sentimiento de soledad durante este periodo de tiempo. Es durante esta experiencia donde tienen la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido durante su formación, y es precisamente cuando mayor apoyo necesitan, mas dudas surgen y más pueden aprender mediante la evaluación formativa. En la misma línea, se detecta la necesidad de que los maestros tutores en los colegios donde los alumnos hacen el prácticum sean más críticos, hecho que permitiría al alumnado en prácticas mejorar su docencia y aprender de los errores. Vemos estas ideas esquematizadas en la siguiente figura:

Figura 6: La evaluación durante el prácticum



Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos del programa Atlas.ti. del documento primario 3

C) INCONVENIENTES Y DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

✓ La siguiente cita, de un alumno que ha estado en prácticas en un colegio, nos revela cómo en muchos centros educativos predomina un sistema de evaluación tradicional. Esto es algo que ya habíamos visto en el discurso del alumnado egresado. En este caso particular, la problemática surge específicamente para los maestros de la asignatura de Educación Física, pues se considera más difícil la evaluación al entrar a cuestionarse si se evalúan capacidades físicas o valores y actitudes y porque en ocasiones pretenden dar a la asignatura de Educación Física un cierto estatus mediante la cuantificación de las capacidades físicas de los alumnos otorgando las calificaciones en función de los resultados obtenidos en los test de pruebas físicas (López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008, p. 61-63). Este es un problema común de los y las profesionales de todas las materias, debido a factores como el desconocimiento de alternativas al sistema de calificación y evaluación tradicional:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:17

Y luego he visto en la especialidad de Educación Física [durante las prácticas], que es bastante controvertida por lo que decía antes de las medidas y porque es que la Educación Física es...bueno, que mido? los valores que enseño o la capacidad física pura. Entonces claro, es que es bastante complicado, en ese aspecto para mí sí que me lo parece ¿no? porque lo otro, en generalista, se están viendo contenidos ¿no?, se están viendo contenidos, hombre puedes evaluar más, a mi me interesa más por ejemplo el trabajo en grupo, la capacidad de cohesión grupal no sé pues muchas más cosas ¿no? Pero en definitiva las pruebas que se suelen hacer son de conocimiento como las que se han hecho: preguntaré en la pizarra o por control. Yo en [las prácticas de] Educación Física, por ejemplo, yo no he visto nada, yo he visto que se han hecho juegos, se han hecho unidades didácticas de correr a ritmo y etc. bastante interesantes pero no he visto, o sea no me han explicado bien como se evalúa o qué estaban evaluando porque de hecho era una prueba física.

✓ El siguiente problema que se ha planteado ya lo habíamos tratado en el bloque teórico, pues es un denominador común en casi todos los grupos. Hace referencia al excesivo número de alumnos que hay en cada clase. Curiosamente, lo habíamos abordado desde el punto de vista del profesorado, en tanto en cuanto provoca que el profesorado tenga que estar absolutamente motivado para poder hacer frente a la corrección de un volumen de trabajo tan grande, pero como se pudo comprobar a continuación, ésta no es sólo una cuestión que preocupa a los docentes (como veremos también en el análisis del grupo de profesores), sino que también a los discentes:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:46 y 3:47

hay que hablar también de la capacidad de los maestros y de los profesores para asumir este sistema [...] hay que ver que profesor está preparado, tiene las condiciones, el tiempo y el interés suficiente como para ser capaz. Porque la educación formativa de la que hablamos, o sea la continúa el maestro está corrigiendo constantemente lo que se está haciendo. Entonces ahí hay que pararse a ver qué ratio de alumnos tiene que tener, si tiene que tener apoyos, si no, si... es que también desde el punto de vista educativo lo vemos bien pero también está bien si es posible, y yo creo que es posible si el maestro

tiene interés y si hay un número de alumnos acorde a la capacidad de trabajo que tiene que tener. Tiene que corregir muchas cosas.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:48

Y eso de que las clases no tengan límites de plaza y tal, eso a un profesor le condiciona.

D) MEDIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA (PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO)

Incluimos en las técnicas de evaluación las referentes a la participación del alumnado, pues el objetivo es que el análisis quede estructurado, aunque no vaya acorde con lo establecido en el marco teórico (donde las hemos separado, para darle a la evaluación la importancia que tiene uno de sus componentes: que es compartida). Pero ello no quiere decir que sean cosas diferentes, sino complementarias.

- Medios de evaluación:

- El examen: en este caso, el alumno del que hemos tomado la cita, habla del examen como medio de evaluación al que todo el alumnado tiene derecho por el hecho de matricularse en una asignatura.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:11

Pero le tienes que dar una vía a todo el mundo porque una vez que has pagado, te tienen que hacer un examen, vengas o no vengas.

Hay consenso en considerar este medio de evaluación como una opción a la que todo el alumnado tiene derecho, puesto que para cursar la vía de la evaluación formativa hay que cumplir una serie de requisitos que no todo el mundo puede o está dispuesto a asumir. Pero hay discrepancia en el grupo a cerca de considerarlo como un medio de evaluación válido, pues parte del alumnado no lo considera justo ni formativo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:23

no puedes justificar que yo con este examen tenga una formación cuando no me has enseñado nada.

- Las recensiones:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:37

Hombre, como medio de evaluación al maestro le da más posibilidades [las recensiones, exposiciones, etc.].

- Las exposiciones de los trabajos realizados: son consideradas como un medio positivo, pues otorgan al alumnado la posibilidad de compartir lo aprendido con los compañeros y compañeras, enriqueciéndose los unos con (y de) los otros.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:37

Hombre, como medio de evaluación al maestro le da más posibilidades [las recensiones, exposiciones, etc.].

M1 - Al maestro le da mucha posibilidad.

Hf - Te da la posibilidad de si sabe expresarse, si sabe mover las manos...

M3 - Y a ti para aprender de ver a tus compañeros.

M1 - Que bueno, que así aprendes de los demás.

M3 - De los propios compañeros.

- La memoria (de prácticas): en este caso, como ya hemos explicado en el marco teórico, consideramos la memoria como un medio que tiene el profesorado para evaluar el periodo de prácticas del alumnado.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:14

tú entregas la memoria [...] y vete tú a saber igual entregas una memoria que te cagas, entregas una memoria buenísima (un compañero asiente) y a lo mejor las prácticas no han sido tan buenas y tiene el otro o al revés. (Risas)

Existe consenso por parte del alumnado en considerar la memoria como un medio de evaluación poco fiable debido a que la persona que las evalúa (la profesora o profesor tutor de la Universidad) no es la persona que ha estado acompañándoles en su formación en el terreno durante las prácticas (el maestro o maestra en el centro). Creen que en ocasiones puede ocurrir que no se corresponda la calidad de la memoria con la calidad del trabajo que han desarrollado durante las prácticas, por lo que creen que los maestros de los centros donde han estado, deberían de tener más peso en su evaluación (consideran escaso el informe que emiten al tutor universitario).

- El diario (de prácticas): igual que el caso anterior lo consideramos un medio por la finalidad que tiene (evaluar al alumno o alumna que realiza el diario, mediante el mismo).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:14

[...] el diario

- Técnicas de evaluación:

- La asamblea: en el grupo de egresados también ha surgido la consideración de la asamblea como técnica de evaluación, pero aplicada a niveles educativos de Educación Infantil y Primaria, mientras que en esta ocasión, aunque también se valora de manera positiva (puesto

que el profesorado que la lleva a cabo tiene en cuenta las intervenciones del alumnado tomando notas y respeta los turnos), se hace referencia a un nivel universitario.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:20

Hombre, yo creo que lo que sí que tenía era, creo que hacía eso, que estábamos aquí todos juntos y a los que hablaban, o sea una vez que pedía, ya sabes que respetaba mucho el turno, le apuntaba lo que se decía (un compañero afirma). Yo creo que eso es un modelo de evaluación (un compañero afirma). O sea hacer un tipo asamblea.

- Evaluación compartida: en esta ocasión, la alumna está hablando de “coevaluación”, aunque como ya hemos indicado en el marco teórico, nosotros preferimos no utilizar este término para evitar las confusiones a las que nos pueda llevar. Desde nuestro marco de referencia, creemos que en este caso la alumna está haciendo referencia a la “evaluación compartida”, en tanto en cuanto está manteniendo una serie de procesos dialógicos con el profesorado para evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje. De cualquier manera, mediante el discurso de la alumna podemos ver cómo valora de manera positiva esas “charlas” o tertulias dialógicas (como las hemos denominado nosotros).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:33

en el momento en que tú te pones a hacer una co-evaluación, me parece que se llamaba, o sea una evaluación o una reunión en la que tú hablas con tú maestro y estás evaluándote a ti con él, y estás teniendo una charla... En ese sentido sabes que, o solamente con ese gesto sabes que está intentando saber cómo ha sido el proceso, si ha estado bien, si ha estado mal, y se ha hablado, en esa charla se ha hablado.

- Autoevaluación: como en el caso anterior, también se percibe en el discurso de las alumnas una tendencia a valorarla de manera positiva, pues consideran que ayuda si se realiza desde un punto de vista autocrítico.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:38

Mf - Y nosotros mismos nos evaluábamos.

M3 - Es que es eso.

M1 - Y si eres un poquito crítico contigo mismo...

Mf - Te enseña a aceptar un poco tus carencias y tus... para intentar mejorar.

M3 - Claro, en esto no me sé expresar, en esto

- Instrumentos de evaluación:

- El cuaderno del profesor: el alumno del que recogemos la siguiente cita, alude a la gran utilidad de este instrumento tanto para Educación Primaria (donde ha visto como generalista que el maestro o maestra lo utilizaba) y para la Universidad (nombra a un profesor universitario que lo utiliza).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:22

Y en el cole pues bueno, pues lo que he podido ver como generalista: el cuaderno del maestro. Y bueno, pues un poco, púes eso, que lo que hacía X [un profesor] ¿no? que es lo que venías a decir que sí recuerdo, ahora que lo has dicho, que él iba apuntando lo que veía y yo creo que es fundamental, cuando ves algo, hombre si tienes capacidad en la cabeza bien pero sino, cuando se ve algo que se apunte porque es bueno. Sobre todo, no sólo el contenido ¿no? sino en actitudes ¿no?: participa o no participa, se calla, mira a la pared, no mira... Creo que eso es información que, yo, sí he visto por ejemplo en la escuela, sí he visto o por lo menos sí que lo he hecho porque yo cuando me lo explicaron lo del cuaderno sí que me lo tome... me lo tome en serio y apunté cada cosa que vi. Eso sí que creo que lo he aprendido. O sea es decir recursos para hacer una evaluación continua, apuntar en los cuadernos.

E) REPRODUCCIÓN DE LO VIVIDO

En esta categoría solamente hemos encontrado dos citas, quizá porque el alumnado todavía está en el proceso de vivencia de su experiencia como estudiante y por lo tanto no son tan conscientes de ello (como pueden serlo los egresados). De cualquier forma, las citas a las que hacemos alusión son muy interesantes, pues se trata de claros ejemplos de cómo el alumnado se fija en lo que el profesorado hace y no en lo que dice (reproducen lo vivido) y no consideran correcto que los docentes les requieran cosas que ni tan siquiera ellos cumplen. Una de las alumnas dejaba entrever esta premisa de la que partimos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:5

Y esto se supone que de aquí tendríamos que saber trabajar en grupo ¿no? (la mayoría asiente) o sea es lo que una de las principales que nos enseñan aquí o debería. Y son ellos los primeros que no lo están haciendo bien, cómo quieren que nosotros aprendamos a trabajar en grupo si desde aquí no está haciendo.

En este caso, no creen que los profesores y profesoras que no trabajan en grupo, estén en condiciones de exigir al alumnado que lo haga. El alumnado exige al profesorado algo que podríamos denominar como “predicar con el ejemplo”. Volvemos a ver esta idea reflejada en la siguiente cita:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:34

tu profesor te está diciendo: no es que estaba ahí dando un discurso de que la evaluación tiene que ser continua y formativa porque tiene mejorar o no sé que. Te lo está contando pero luego tú que me estás haciendo, si me estas poniendo un examen y... ¿sabes? o sea, luego te ha hace un examen y te evalúa, o sea te pone la calificación del examen y si has entregado un trabajo... Vamos que al final eso de carácter formativo se queda en sumativo, o sea de carácter formativo ¿qué tiene eso de carácter formativo? Nada y es sumativo.

F) CAMBIO EN LOS ROLES

Como hemos indicado en el marco teórico, con la adaptación de la Universidad al EEES, el alumnado ha de enfrentarse a una nueva manera de construir su propio conocimiento, lo que supone una serie de retos importantes. En los objetivos nos hemos planteado ver a lo largo del discurso de los alumnos y alumnas si este cambio es real, o si se queda en tinta en un papel.

La conclusión final a la que llegamos es un tanto ambigua, pues por un lado, encontramos discursos muy comprometidos con un aprendizaje activo, pero que en ocasiones caen al destapar cierta necesidad de control, o de que alguien les lleve de la mano por el camino que deben seguir. Por este motivo hemos decidido, de manera excepcional en el análisis de este grupo, incluir delante de la cita, la identificación de la persona entre paréntesis (mediante siglas para garantizar el anonimato), para poder comprobar cómo hay discursos que en ocasiones se contradicen.

En la línea de los argumentos que nos dan a entender que se ha producido un cambio de roles en el alumnado, adaptado a las exigencias del EEES (alumnado más activo, participativo y crítico), destacan los discursos de “hm” y de “mf” (aunque no quiere decir que sean los únicos).

✓ Encontramos peticiones de un sistema democrático, pues se consideran personas maduras capaces de tomar sus decisiones y quieren hacerlo de manera autónoma (escogiendo la vía de evaluación que más se ajusta a sus necesidades, proponiendo la negociación curricular, etc.).

✓ Tienen muy claro que quieren aprender, tanto de los docentes de la Universidad, como de los maestros de los colegios donde hacen las prácticas, como de los libros, como de sus propios errores:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:54

(hm) X era un profesor estupendo, nos dio una caña increíble pero aprendías.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:58

(hm) a mí no me interesa aprobar un examen, me interesa aprender, yo vengo aquí a aprender no vengo a por un título de papel.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:57

(hm) a mí me encanta leer sobre mi profesión y no me canso

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:53

(mf) Cierto y además somos, o sea todos hacemos el periodo de prácticas pero que todos tenemos el mismo objetivo, aprender.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:55

(mf) Y luego, claro, el día a día, los problemas que vas teniendo, tus reflexiones, tus fallos, tus errores o cuando lo hacías bien. Pues también lo que te enseña, un poco, es a tú mismo a salir de esas cosas [...].

- ✓ Quieren construir su propio conocimiento de forma autónoma a partir de información que le dé el docente o que ellos mismos buscan:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:61

(mm) Además, es una actividad que te ayuda a madurar y a elegir lo que tú quieres y lo que tú no quieres, y a aprender a buscar, a aprender a recopilar, a prender a... mil cosas. No es lo mismo que llegues a clase y te diga: no, te tienes que estudiar esto, esto y esto y se acabó. No, te enseñan a ser crítico, a... a formarte. A mí me parece que a mí me ha ayudado mucho, bastantes, más que el mero hecho del que hablábamos antes del método tradicional: te sientas delante de una pizarra y ala, apunta esto que te tienes que estudiar esto. No, me ha valido muchísimo, pero yo creo que con la cooperación de la clase en general, si lo vas a hacer uno mismo yo creo que el trabajo en grupo es fundamental para la carrera.

- ✓ Son conscientes de que deben aprender no sólo contenidos, sino capacidades que les sean útiles para el desempeño de su actividad docente y desarrollar una capacidad crítica:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:55

(mf) Y luego, claro, el día a día, los problemas que vas teniendo, tus reflexiones, tus fallos, tus errores o cuando lo hacías bien. Pues también lo que te enseña, un poco, es a tú mismo a salir de esas cosas, ya no sólo con lo que has aprendido sino como ella dice: que no son sólo los contenidos que tienes es tu capacidad para resolver ciertos problemas que no tienen nada que ver, a lo mejor, con si conoces esa materia o no la conoces, que también creo que es importante. A la hora de explicar algo, sí tú puedes conocer la materia o lo que sea pero igual se lo explicas a los niños y no se han enterado de nada, y si tú no eres capaz de buscar otra manera de explicárselo... entonces ya olvídate que haber que haces. (Hm de acuerdo).

Todo lo anteriormente indicado no quiere decir que nos encontremos ante una adaptación total a lo que propone el EEES, pues también encontramos citas que nos desvelan que parte del alumnado no ha cambiado el rol de estudiante pasivo:

- ✓ Requieren que se les controle, lo cual supone cierto indicio de que no son capaces de asumir las responsabilidades por sí mismos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:51

(hf) Lógicamente opto por el serio ¿no?, por un control continuo y un control hecho en medida de las oportunidades, cuantas más oportunidades tenga un alumno mucho mejor para demostrar, digamos, la trayectoria que tiene sobre una materia, no basada solo en un examen.

- ✓ Están poco informados sobre los derechos (y deberes) que tienen, lo que deja entrever que se implican poco en la participación en la institución.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:52

(hm) Entonces yo creo que es falta de desconocimiento de derechos del alumnado.

✓ Prefieren y pretenden que sea el profesorado quién le facilite la información en vez de ser ellos y ellas quienes la busquen. Curiosamente, es “hm” quién protagoniza esta cita, la misma persona que desarrollaba un discurso a favor de que el alumnado fuera un sujeto activo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:56

(hm) O sea yo creo que en una persona no reside todo el saber del mundo porque no tiene la obligación, él es un especialista en lo que sea. Pero claro a ti te tienen que facilitar el saber, yo no puedo estar buscándome la vida y luego que a mí me examines del prácticum de un mero trámite o de algún papel que hay que rellenar, porque entonces me parece que el prácticum se queda vacío como tal, por una asignatura, la que quieras, y entonces hacemos un examen en un papel pero entonces no lo llamemos prácticum.

Esta idea de que el alumnado espera que el profesorado le facilite la información, para no tener que ejercer como sujetos activos, se ve reflejada en la siguiente cita que proviene de un profesor:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:50

S4) yo creo que la mayoría de nuestros alumnos lo que quieren es que les manden y no te tienen que pensar. Viene de un sistema unidireccional, trasmisor, donde hay que estudiar al profesor para ver como se aprueba y no la asignatura.

Para concluir, quisiéramos dejar reflejado que tras el análisis de los discursos de los alumnos y alumnas podemos ver cómo hay parte del alumnado muy comprometido con su proceso de aprendizaje, y cómo hay alumnado más pasivo. Con lo cual, no podemos decir que el EEES haya traído consigo un cambio de roles en la totalidad del alumnado, pero tampoco podemos decir que todo el alumnado actual esté dispuesto a llevar a cabo un aprendizaje bancario, donde no tenga voz ni voto. Unos y otros conviven juntos. La siguiente cita nos da cuenta de cómo una alumna que quiere llevar a cabo un sistema de trabajo determinado (metodología activa), se ve incapaz por la escasa (o nula) colaboración que recibe de sus compañeros.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:59

(mm) Y no podemos establecer algún criterio de evaluación porque además la gente no colabora. A lo mejor se dice: venga vamos a venir todos a clase, vamos a hacer un cuaderno conjunto, vamos a hacer un cuaderno de campo, creando diferentes recursos para luego utilizarlos todos juntos... No se puede porque la gente deja de ir, a lo mejor un día te presentas a clase y viene una persona o dos. Tú quedas en trabajar en tú casa para colaborar con los demás y para formarte tú mejor y eso, y te presentas a clase y hay dos, y se te rompen todos los esquemas. No puedes encontrar una continuidad en ningún momento y a nosotros nos ha supuesto el doble de trabajo, pero el doble. Yo hablo, personalmente, en algunas asignaturas.

(mm) P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:60

Estamos pidiendo compromiso y, en algún momento, nosotros mismos no hemos tenido compromiso

De cualquier manera, las y los estudiantes más activos, participativos, comprometidos y críticos, conviven y comparten muchas horas de estudio y trabajo con compañeros más asentados en el rol

del alumnado más tradicional. Paulatinamente, la inquietud y las ganas de ser los protagonistas de su propio aprendizaje se irán expandiendo y poco a poco el alumnado irá alcanzando los retos que se le han planteado ante un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, pues está claro que al alumnado que todavía no ha superado estos retos de los que hablamos, hay que darle un tiempo de adaptación para que logre la adquisición de este nuevo rol que se le demanda.

G) PROPUESTAS PARA MEJORAR

Vamos a incluir aquí las propuestas que se derivan al hacer frente a las a los inconvenientes y dificultades planteados en el apartado “C”, y a las críticas a determinados sistemas de evaluación planteados en el apartado “E”. Pero también incluiremos citas que surgen como simples propuestas de mejora, sin que necesariamente vayan unidas a un problema planteado a lo largo del grupo de discusión.

En primer lugar, en el grupo de discusión se han señalado como principales inconvenientes de la evaluación formativa dos cuestiones: la primera, hace alusión al predominio de sistemas de evaluación tradicional en los centros, y a la dificultad de los maestros para utilizar sistemas alternativos debido a que los desconocen. La segunda se refería al excesivo número de alumnos que hay en cada clase.

✓ Como propuesta para solventar el primer problema planteado (el desconocimiento de los maestros de sistemas alternativos de evaluación), proponemos, igual que en el análisis del grupo de discusión de los egresados, la impartición de charlas, talleres, cursos, etc. a los profesores y profesoras de los centros y de las Universidades.

✓ Respecto al segundo problema, desde nuestro punto de vista, el hecho de que los grupos sean tan numerosos y que el profesorado tenga un ratio de alumnos excesivo, supone una drástica disminución de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que consideramos que esta es una cuestión administrativa sobre la que habría que reflexionar, a la que habría que darle más importancia y estudiar la viabilidad real de disminuir el número de alumnos por cada clase.

En segundo lugar, tras el análisis de las críticas a determinados sistemas de evaluación hemos planteado las siguientes propuestas:

✓ Que el profesorado “predique con el ejemplo” y que haya coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

- ✓ Con respecto al control de la asistencia, debe ser algo acordado (a lo largo del discurso se muestran partidarios de establecer un acuerdo inicial con el profesorado o negociación curricular), no obligado, pues si no, estaríamos pasando por alto los principios éticos que sustentan la evaluación formativa, ya que según hemos señalado en el marco teórico, la obligatoriedad no es coherente con una filosofía de trabajo que trata de fomentar el aprendizaje autónomo. En los casos en los que se acuerden determinados sistemas que exijan la asistencia, su control deberá ser riguroso, no aleatorio. Además, el no asistir a clase no puede conllevar la imposibilidad de presentarse al examen final, pues es algo a lo que el alumnado tiene derecho.
- ✓ Que la evaluación más personalizada; para ello, se propone la utilización de una “carpeta” para cada alumno o alumna donde se lleve a cabo de manera rigurosa e individualizada el control de su proceso de aprendizaje.
- ✓ Que se lleve a cabo una evaluación formativa en el prácticum y que los maestros tutores en los colegios donde los alumnos hacen las prácticas sean más críticos, hecho que permitiría al alumnado mejorar su docencia y aprender de los errores.

En tercer lugar, incluimos las propuestas de mejora surgidas a lo largo del grupo de discusión:

- ✓ Clarificar los criterios de evaluación. Esta propuesta ya la hemos incluido en grupo de discusión de los egresados, pero la planteábamos para solventar los problemas surgidos de la evaluación entre pares. En este caso es más genérica:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:8

Entonces, claro, también existen ese problema el desconocimiento de cómo se debe evaluar pues hace que la evaluación la haga a su estilo y sea totalmente particular, y que muchas veces no coincidan ¿no? Es que es un diez por ciento, no es que si no tienes estos dos trabajos no te da para subir... pero bueno esto cuenta no cuenta, que es lo que hablábamos de la desinformación y que no se sabe lo que te evalúan viene en base, yo creo que también, muchos no saben lo que están evaluando, o sea, o no saben realmente cuál es el sistema con el que evalúan muchas veces.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:30

Decirles a los alumnos que objetivos tienen que cumplir al final de curso para aprobar. Y entonces ellos ya saben que se lo tienen que currar y que cómo lo hacemos

- ✓ Llevar a cabo una negociación curricular, sustentada sobre los cimientos de una evaluación democrática:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:29

Yo lo primero que haría, o sea yo lo acordaría con ellos. El sistema de evaluación creo que debería ser puesto en asamblea y acordado por todos. No se puede pedir tocar la luna, o sea hay que ser realista. En estas cosas hay que ser serios porque se te va de las manos, ¿cómo pones la norma? Porque es que además de hecho esto de la evaluación es útil para educar, es decir: tú haces y yo evaluó; no, no, vamos

a hacer y vamos a evaluarlos ¿no? Existe la co-evaluación, la autoevaluación, la evaluación grupal, la asamblea... o sea hay infinidad de recursos que sí que hemos visto, yo por lo menos sí que tengo idea.

- ✓ Atender a la diversidad del aula, pues aunque “las políticas públicas deben buscar el equilibrio entre igualdad y diversidad, es al final el profesorado, el último eslabón, quien tiene en sus manos aplicarlo en sus aulas” (Fernández Enguita, 2002, p.60):

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:31

Tengo que adaptarme un poco a lo que tengo en clase, si tengo gente que no tiene cultura cooperativa pues tendré que dedicar un mes a trabajarla para luego poder hacer esto. Si veo que tengo un grupo que sí la tiene pues lo puedo hacer en dos días. Te tienes que adaptar tú un poco al tipo de grupo que tienes.

4.1.3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORES

De la misma manera que lo hemos hecho en el análisis de los grupos de discusión de los egresados y egresadas y de los alumnos y alumnas, hemos concordado los objetivos que hemos planteado inicialmente con las categorías de análisis y hemos ido comparando los resultados con la parte teórica

En el bloque de metodología pueden comprobarse todas y cada una de las categorías incluidas o excluidas con respecto a los grupos anteriores, y el porqué de la decisión de crearlas o destruirlas.

Nos gustaría hacer dos aclaraciones referentes a la redacción: la primera es que el lector o lectora notará cierta diferencia en la referencia de las citas con respecto a las de los egresados y egresadas y el alumnado. Esta cuestión, como hemos explicado en el bloque de metodología, es debido a que nos ha resultado imprescindible identificar la procedencia de los discursos, pues en este grupo, hemos notado más disenso en la línea de los discursos (cuestión que no había sucedido en los grupos anteriores de egresados y egresadas y alumnado, donde existía un gran consenso en casi todos los temas). La segunda cosa que quisiéramos dejar clara, es que utilizaremos el masculino para referirnos a los componentes de éste grupo, debido a que todos son hombres.

Las categorías que hemos analizado se corresponden con los objetivos planteados inicialmente.

A) VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

- ✓ Hemos explicado en el marco teórico las razones por las que creemos que es positivo utilizar una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Una de ellas era porque

la consideramos la forma más coherente de evaluar competencias y de otorgarle al alumnado el protagonismo para poder crear un aprendizaje para toda la vida (que es lo que se exige desde el EEES). Vemos como esta idea ha surgido también en los grupos de discusión:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:5

S2) normalmente es que todas estas metodologías lo que están implicando con esta manera de evaluar es un sistema que todo el mundo reconoce que es mucho más completo que lo que se hacía tradicionalmente.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:24

S2) Y yo creo y porque los resultados nos lo están diciendo, que las metodologías que estamos utilizando y el sistema de evaluación formativa, les estamos llevando un poco más de la mano para que sean mejores maestros. Los que somos maestros con una tradición formativa que nos han hecho desde hace 25 o 30 años, no éramos, o sea no salíamos como maestros, quizás a lo mejor conociendo más cosas, no lo sé, pero no éramos maestros. Y quizás ahora con esta manera de trabajar puedo decir que los que los que salen por lo menos saben lo que es la realidad del maestro, la han conocido, la han... y han trabajado sobre esas competencias profesionales. Entonces certifican, por lo menos, en la evaluación final cuando haces en la evaluación tanto de la asignatura como al final de la carrera cuando hacen el prácticum y evalúan todo el proceso, incluso en este proyecto de investigación los egresados han hecho una valoración, yo creo que dicen cosas bastante positivas de cuál ha sido el proceso de formación que han seguido y sobre todo cuando se han aplicado estas metodologías activas. Yo creo que es positivo, entonces creo que esa evaluación externa la estamos recibiendo de mensajes que mandan los propios alumnos cuando terminan la carrera y cuando terminan cada una de las asignaturas, cuando hacen la evaluación de la asignatura.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:37

S4) Pero en la formación de la persona y en la formación, incluso, del profesional, no solo en cuanto a conocimientos en su profesión sino también a su forma de comportarse luego como profesional, interesa más la evaluación formativa, la formación abierta, la valoración de otras cosas no sólo de los conocimientos.

✓ Otro de los motivos por el que creemos acertada la evaluación formativa y compartida es que, como hemos indicado también en la parte teórica, el alumnado mejora su proceso de aprendizaje debido a los condicionamientos que provoca la evaluación. No podemos olvidar que en el grupo de discusión, sobre todo los egresados, han hecho alusión al esfuerzo continuo que les exigía una evaluación de éste tipo, de modo que eso hace también que el proceso de aprendizaje del alumnado mejore. Algunas citas que demuestran que la evaluación condiciona el aprendizaje son las siguientes:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:28

S5) Además yo he hecho muchas pruebas de estas, por ejemplo les pongo un vídeo y a la mitad de la clase, esto experimentos que se hacen en psicología del aprendizaje, les digo: oye después del vídeo os voy a presentar una prueba con las ideas principales y a la otra mitad no. Y ves a una parte de la clase tomando apuntes y a la otra mitad así (cruza los brazos). Es decir, la gente, porque no podemos vivir en

las nubes, la misión del preso es escapar y la del alumno es aprobar con el menor esfuerzo posible quitando pocas excepciones. Pero eso nos pasa a nosotros, en una reunión que nos den un artículo y nos dicen: traerlo leído, ¿cuántos lo han leído? Los que nos mandaban el portafolios y tal, así por encima... si nos dijeran: traer una ponencia, porque vais a hacer una ponencia individual ¿cómo lo leeríamos todos? Eso es de la condición humana, se trabaja en la medida que se exige.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:31

S5) Yo les mando un montón de artículos para leer, pero les digo: lo valoro muy poquito, y me dicen: anda, pues entonces para qué lo hacemos. Es decir, tienen un sentido mercantilista del aprendizaje, en tanto en cuanto... yo le digo para aprender tú.

✓ En el marco teórico (en las ventajas de la evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado) ya habíamos indicado que en los casos de profesorado de Magisterio, dar a conocer al alumnado diferentes sistemas de evaluación mediante la práctica de los mismos, suponía que éstos aprenderían mucho más vivenciándolos que de manera teórica mediante discursos poco prácticos (lo que hemos denominado a lo largo de este trabajo como “predicación mediante el ejemplo”). Además, puesto que la evaluación formativa y compartida se sustenta sobre una evaluación democrática, se considera que la pluralidad de opciones de evaluación es favorable, ya que se le da la oportunidad al alumnado de conocer sistemas diferentes al tradicional, hecho que les será muy útil para elegir el que mejor se ajuste a sus convicciones personales de cara a su labor profesional:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:19

S1) lo cierto es que el otro sistema... tampoco había más, por narices no había más que uno, entonces el que ahora haya más sistemas o sistemas diferentes es bueno, porque da a la gente la opción de conocer otras cosas.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:33

S1) Y otra cuestión positiva de las metodologías activas y de los sistemas de evaluación formativa es que lo que conseguimos es que la formación de los futuros maestro que es lo que estamos trabajando nosotros, pues por lo menos tengan un conocimiento de opciones para trabajar, o sea que tengan diferentes puntos de vista, y que ellos, o sea, les estamos dando herramientas para que luego ellos puedan tomar decisiones. Porque antes las herramientas que teníamos nos permitían muy pocas cosas, eran muy pocas y ahora se da un bagaje más amplio.

B) INCONVENIENTES Y DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

A lo largo del análisis del grupo de discusión, hemos encontrado la emergencia de determinadas dificultades a las que hace alusión el profesorado, que se han correspondido con las establecidas en el marco teórico, pero también nos ha surgido una que no habíamos incluido en este apartado, referente a la variable “tipo de asignatura”.

Comenzaremos por las que se corresponden con la parte teórica:

✓ Uno de los principales problemas que ha aflorado en el grupo se refiere a la necesidad de coherencia (en particular, descubrimos esta preocupación de manera concreta en el discurso de S1). Como ya indicamos en el marco teórico (en el apartado de dificultades desde el punto de vista del profesorado), es difícil respetar los principios éticos que forman parte de los pilares de la evaluación formativa, y en ocasiones, no se es consciente de que no se puede obligar al alumnado, pues la “obligatoriedad” no es coherente con esos pilares de los que acabamos de hablar:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:1

S1) yo creo que con todos estos temas, quizás a mí lo que me preocupa es la coherencia, es decir, que estamos hablando de una serie de cuestiones como metodologías activas, sistemas de evaluación formativa..., todo está enlazado pero yo creo que el problema que podemos encontrar en general, no hablo particularizando, es la coherencia. Es decir, si tenemos claro las repercusiones que tiene trabajar con determinado sistema, determinado tipo de metodologías a todos los niveles, es decir, que no solamente es planteárnoslo como un adorno o como algo parcial, una parte de lo que hacemos sino si realmente esa es la filosofía con la que encaramos lo que hacemos a todos los niveles ¿no?

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:12

S1) lo que se supone es que la evaluación formativa va a generar personas más responsables, más críticas, más participativas... pero de alguna forma también estamos incurriendo en el error, no sé si en el error, o estamos teniendo el problema de decir si les estamos obligando a que hagan esto, ¿no? Porque si no, a lo mejor, si les dejáramos otra opción, a lo mejor sería lo que dice A: si a los profesores nos dan más de dos trabajos, si tenemos que corregir la información más de dos veces al trimestre, no lo queremos hacer, un ejemplo ¿no? Es que a lo mejor, si nos dieran la opción de decir en lugar de tener que entregar un trabajo cada quince días o cada semana, tienes que... a lo mejor también preferían lo otro, pero les estamos en muchos casos obligado a esto. Es decir, el sistema que busca la responsabilidad obliga a la responsabilidad.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:13

S1) yo estoy convencido, eso es lo bueno, pero si para que tú funciones te tengo que obligar a algo, que lo que yo quiero es que seas responsable y que lo logres de forma autónoma, es un poco contradictorio. Yo quiero que seas autónomo y te obligo, no sé es un poco contradictorio (A asiente) para mí es un poco el dilema ¿no?, es decir, el generar dentro de estos procesos en qué medida podemos conseguir que realmente el alumno sea el responsable de su proceso de aprendizaje y se implique y se convenza de eso es lo bueno, no de que le obligues a que eso sea lo bueno. Porque a veces es que no les dejamos otra salida, esa es la realidad y de hecho yo en algunos casos he oído hablar de compañeros que si no entran por la evaluación formativa... no hay tu tía, o no si, si tú puedes no coger la evaluación formativa pero atente a las consecuencias. El que no vaya por la evaluación formativa lo va a tener muy difícil, es decir, de alguna forma estas ya condicionando todo eso ¿no? Yo eso es lo que me parece que es... a eso me refería con el tema de la coherencia, que si planteamos una serie de cosas pues tenemos que ver como lo...el cómo que decía J, para que eso responda al principio que planteamos inicialmente.

✓ Otro de los problemas que han destacado los profesores (señalado en el bloque teórico), es el de la carga de trabajo que supone el llevar a cabo sistemas de evaluación formativa, pues requiere

un tipo de trabajo más continuo. Esto, unido al problema del exceso de alumnos, hace necesario el cálculo exhaustivo del trabajo que se manda (y que el profesorado debe revisar), pues sino, la evaluación formativa podría resultar inviable.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:3

S4) hacer una buena evaluación del aprendizaje continuo del alumno, es un trabajo continuo que la mayoría de los profesores universitarios no están dispuestos a hacer, ni siquiera a saber qué tienen que hacer. (M asiente).

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:8 y 4:9

S4) sí, sobretodo eso es problema de la evaluación, es donde yo lo veo. Yo metodologías activas y trabajo propio del alumno yo sé organizárselo bien, el problema es que yo luego tengo que mirárselo yo [...] de valorar y de encauzar, en una evaluación continua en un cuatrimestre, tener que ver el trabajo continuo de un alumno más de dos veces ya es mucho, y una, bueno una se puede aguantar.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:41

S2) es el mayor problema no por el trabajo en sí, sino por la cantidad de alumnos que hay, porque si los alumnos se reducen, el trabajo el mismo y la calidad también aumentaría. El recoger evidencias todas las semanas pues es duro porque para dar paso a si está bien o si está mal tienes que hacer una revisión y decir, bueno pues podía hacer esto, completa esto, con lo cual vuelven ellos ha hacer y vuelves otra vez a revisar. Y hay trabajos dónde vas haciendo esas correcciones, muy importante los contenidos no están hechos, los contenidos se van construyendo, que es otra labor muy importante y además los contenidos se los tienes que hacer ver y transmitir a los propios compañeros y los compañeros tienen que estar pendientes de lo que hacen sus propios compañeros. Y no les puedes ofrecer cualquier cosa, sino que les vas a ofrecer algo que yo previamente tengo que haber visto y tengo que haberlo dado paso. Con lo cual es un trabajo continuo de mucho trabajo que es, yo creo, que de mucha calidad que aporta muchas cosas pero carga de trabajo muchísimo. Entonces uno de los inconvenientes es la cantidad de alumnos que hay, no el trabajo que se genera, se genera porque hay muchos alumnos, si hubiera 60, 40 sería muy bueno y todos llevaríamos un trabajo mucho más asequible.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:38

S1) retos: [...] que los profesores nos habituemos, que hagamos que todo ese sistema no nos lleve por delante porque claro si queremos plantear un sistema más continuo y digamos con un seguimiento lo más individualizado posible y tenemos las aulas hasta arriba de gente y planteamos muchísimas cosas y demás, pues corremos el riesgo de perdernos en el camino, yo creo.

✓ Nosotros estamos convencidos de que la evaluación Formativa y compartida en la docencia universitaria ayuda a que el alumnado aprenda más y mejor, pero no todo el profesorado comparte esta visión, en muchos casos debido a la falta de formación:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:4

S1) yo creo que, aparte de que no están dispuestos a hacer, es que falta formación. Lo vemos los que llevamos más tiempo en el tema y en algunos casos nos seguimos encontrando con dificultades para hacer estas cosas, pues un poco lo que tú dices que no se llegue a hablar de este tema si no se le plantea qué tienen que trabajar o cambiar su forma de trabajar puede que no quiera porque no quiera dedicarle el tiempo que requiere o puede que ni siquiera pueda.

✓ En otros casos, no se trata de falta de formación, sino de convencimiento, y es que compartimos con Fullan (1993, p. 25) la idea de que para generar un cambio y llevar a cabo cualquier innovación educativa (en este caso la evaluación formativa y compartida), son necesarias las siguientes capacidades: investigación, maestría y colaboración; pero sobre todo “propósito moral y pasión”, es decir, estar muy convencido de lo que se quiere y desear ese cambio. Y es que, para llevar a cabo cualquier tarea que suponga cierto sacrificio, hay que estar motivado y muy seguro de lo que se quiere hacer. Palacios Picos y López Pastor (en revisión) han escrito recientemente un artículo titulado *Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado*, donde extraen tres tipologías de profesorado: los “innovadores”, son los que se implican en procesos de evaluación formativa y compartida; los “tradicionales” son los que utilizan sistemas de evaluación orientados a la calificación y no favorecen la participación del alumnado; los “eclecticos” son los que evalúan de una manera mixta, con criterios clásicos pero incorporando elementos de evaluación formativa. Según esta tipología, serían los profesores “eclecticos” los que podrían tener problemas de convencimiento:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:6

S2) Incluso algunos de los que ya están trabajando han oído y quieren cambiar pero hay un problema de convencimiento, si no estás convencido cuando pones en práctica algunas de estas técnicas o instrumentos, le va a implicar probablemente mucho más trabajo, informarse, formarse y va a saber que tienen que dedicarle mucho más tiempo. Por lo cual, lo que está haciendo probablemente, lo que dice S1, es incoherencias, o sea, yo quiero hacer eso pero tengo que hacer ciertas cosas y no puedo, no puedo porque requiere mucho tiempo, mucho esfuerzo, mucho sacrificio, muchas dedicación y al final dices: pues sí pero no.

✓ Otro de los problemas que apuntábamos en teoría, y que ha tenido mucha repercusión en el grupo de discusión (dando lugar al consenso absoluto entre todos los profesores del grupo), es el de la dificultad que supone para el profesorado la necesidad de que el alumnado pase por un proceso de adaptación a la evaluación formativa y compartida, y que interioricen que es un sistema que nada tiene que ver al tradicional:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:10

S3) yo todo lo que habéis dicho desde mi comienzo y desde mi propia experiencia, la dificultad que estoy teniendo es hacer a los alumnos conscientes de esta nueva metodología de evaluación, que muchas veces o yo no soy capaz de transmitirles que esto es lo que era equivalente antes al examen o ellos no le dan la misma importancia.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:14

S1) pero eso es lo difícil, lo que decía S3, que eso es lo que nos cuesta más que entiendan los alumnos, que entiendan que cuando vienes a una tutoría y te explican cómo mejorar un trabajo y demás, ese es un proceso de aprendizaje más importante que el 6,3.

S4) pero yo creo que la mayoría de nuestros alumnos lo que quieren es que les manden y no te tienen que pensar. Viene de un sistema unidireccional, trasmisor, donde hay que estudiar al profesor para ver

como se aprueba y no la asignatura. Nadie se plantea como yo les digo: yo el primer día voy allí y que, a qué venís, qué hacemos,... y se quedan extrañados, quién decide aquí que se hace y quiénes sois los que pagáis, no se acostumbran [...].

Como si de una práctica deportiva se tratase, cualquier principiante o persona que se inicie en un deporte, necesita seguir unos pasos: primero aprender las reglas del juego, y poco a poco ir entrenándose en el mismo. Una deportista no lo hace igual la primera vez que compite que tras unos años de entrenamiento. De la misma manera, este sistema de evaluación se dificulta en los primeros cursos, y el profesorado necesita hacer más esfuerzo para “entrenar” a sus alumnos y alumnas, pero a través de las siguientes citas vemos cómo a medida que el nivel educativo avanza, están más preparados para la evaluación formativa y compartida:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:16

S2) como todo, el profesor tiene acostumbrarse a hacer una evaluación, a estar convencido de qué tipo de evaluación tiene que transmitir a sus alumnos y con la que está más convencido, como he dicho antes. Y los alumnos tienen un proceso, también, de formación, los que les hemos dado en primero, en segundo y en tercero el progreso se ve muy claro, en tercero si ya has trabajado con ellos una metodología, tienen claro cómo se va a evaluar, ellos luego no te cuestionan lo de la nota porque saben que lo que están haciendo durante todo el cuatrimestre, la evidencias que están presentando, las correcciones, los asesoramientos, las tutorías y tal... ellos saben que eso es parte de la evaluación que eso es lo más importante. Y luego no te cuestionan tanto la nota, en primero quizá sí, en segundo todavía, y yo lo he visto muy claro.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:30

S5) a medida que... bueno sería una variable interesante ver si la medida que pasan los años, los chicos de cuarto que sí que es verdad sobre todo cuando ya terminan, ocurre en todas las carreras eh, en los últimos años uno toma conciencia y entonces empieza a preocuparse más de las competencias.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:38

S1) retos: primero conseguir que los alumnos se vayan integrando en un sistema en el que no estaban habituados, que los profesores nos habituemos, que hagamos que todo ese sistema no nos lleve por delante [...].

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:59

S3) yo sólo los he tenido en segundo y ahora en tercero, pero tanto S2 como S3 están viendo la evolución que están teniendo principalmente por eso, porque hasta que se acostumbran a este tipo de evaluación porque vienen con un carga bastante grande del otro tipo de evaluación. Y luego, a nivel de formación yo creo que sí que evolucionan bastante, se van dando cuenta pues eso, se les van aclarando las ideas y...

✓ Otro planteamiento que inicialmente surge como problema, y que no habíamos contemplado en el marco teórico, hace referencia a que se determinadas asignaturas se consideran más compatibles con la evaluación formativa que otras. Así nace en el grupo de discusión una discrepancia a la hora de responder ante la cuestión de cómo afecta la variable “tipo de asignatura” a los procesos de evaluación formativa. Y es que parte del profesorado universitario (en este caso,

lo vemos en los discursos de S4 y S5), piensa que tales procesos sólo pueden llevarse a cabo en un determinado tipo de asignaturas (por lo general más vinculado a las carreras de Humanidades o Ciencias Sociales) (cita 4:2), puesto que en otras es demasiado difícil (cita 4:7).

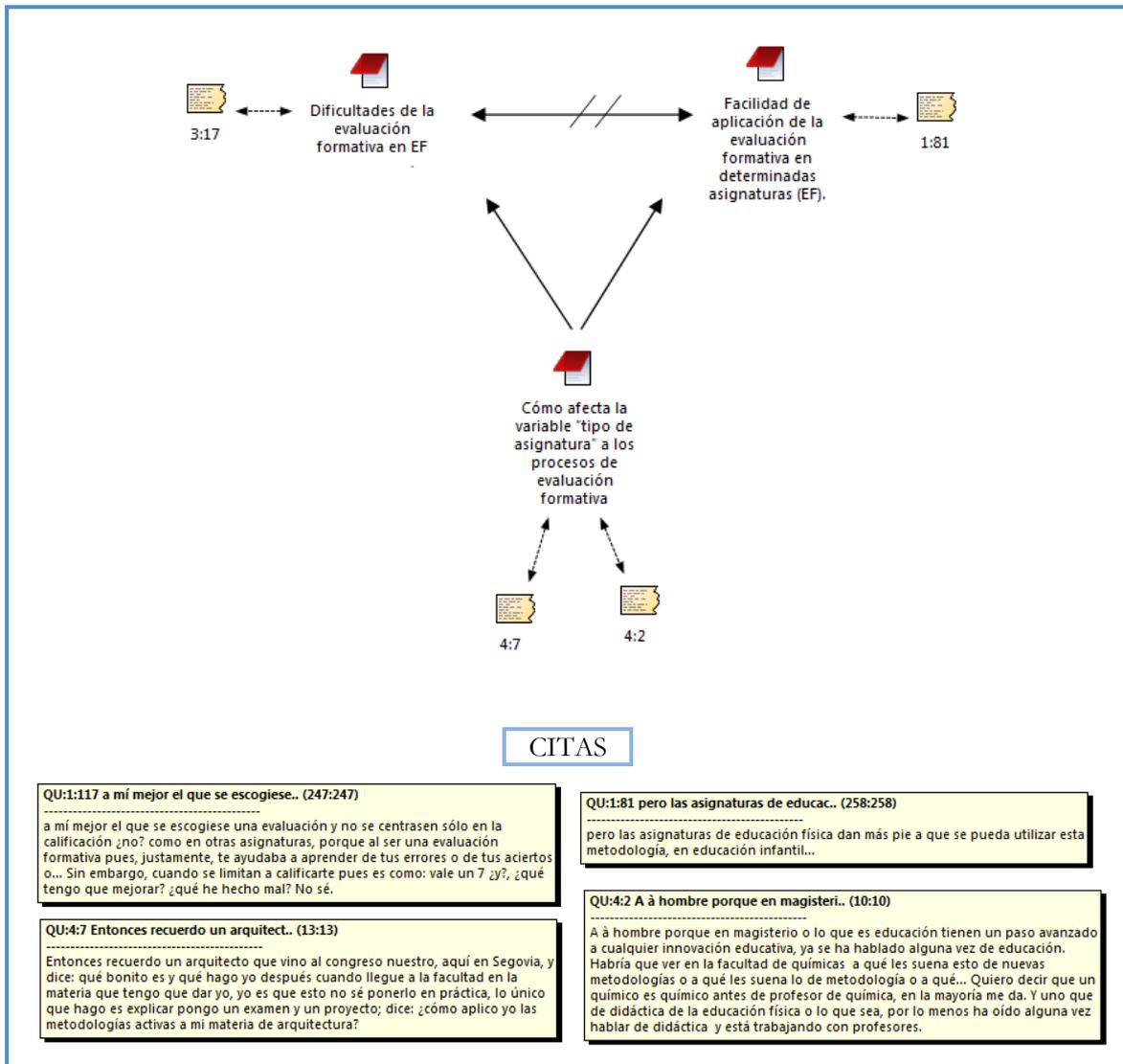
Quizá pueda deberse a que en aquellas que ya se lleva a cabo, se ven como más factibles. En el momento en el que una asignatura catalogada como "difícil" para llevar a cabo una evaluación formativa, la pusiese en práctica, sería posible que la percepción del profesorado cambiase, considerando tal asignatura dentro de las que sí que se puede aplicar este tipo de evaluación.

Un claro ejemplo que corrobora esta hipótesis que planteamos, lo encontramos en el discurso contradictorio entre un alumno y una egresada. Por un lado, la cita 3:17 de un alumno que ha estado de prácticas en un colegio (a la que ya hemos hecho alusión en la interpretación del grupo del alumnado), nos revela cómo en muchos centros educativos predomina un sistema de evaluación tradicional, y la dificultad que supone para muchos docentes de E.F. (Educación Física) aplicar la evaluación formativa (ya hemos explicado anteriormente los motivos por los que esto sucede), por lo que se considera la asignatura de Educación Física como una asignatura difícil para aplicar la evaluación formativa (cita 3:17).

Por el contrario, cita 1:81, de una alumna egresada de Magisterio de Educación Infantil, muestra el convencimiento de esta alumna de que las asignaturas de EF “dan más pie” a la utilización de la evaluación formativa que otro tipo de asignaturas. Esta opinión está fermentada en la experiencia personal que ha vivido, es decir, a lo largo de su formación inicial, los y las profesionales que han utilizado la evaluación formativa han sido fundamentalmente aquellos que impartían asignaturas de EF, por lo que la alumna egresada considera que es más factible en este tipo de asignaturas.

Mediante la figura 7 vemos un claro ejemplo de cómo la percepción de si la utilización de la evaluación formativa es viable en determinadas asignaturas, depende de las experiencias que han vivido los sujetos, pues ante una misma asignatura (en este caso la EF), el alumno que ha estado de prácticas en el colegio y no ha vivenciado una evaluación formativa allí para esa materia, considera poco factible este sistema de evaluación, mientras que la alumna que ha experimentado procesos de evaluación formativa en la Universidad (concretamente en la Escuela de Magisterio de Segovia), puesto que es en el área de EF donde más desarrollado está este tipo de evaluación (en la Escuela), la considera totalmente viable.

Figura 7: Influencia del tipo de asignatura para el desarrollo de una evaluación formativa



Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos del programa Atlas.ti. del documento primario 1 (“transcripción del grupo de discusión de egresados/as”), documento primario 3 (“transcripción del grupo de discusión de alumnos”) y documento primario 4 (“transcripción del grupo de discusión de profesores”).

De cualquier manera, quisiéramos terminar este argumento indicando que “la evidencia empírica demuestra que el tipo de asignatura no afecta a la posibilidad de aplicar, o no, un sistema de evaluación formativa”, y que no considerarlo así, en ocasiones atiende a “una cuestión de prejuicios y de tradiciones más que de certezas” (Capllonch Bujosa et al., 2009, p. 240), de modo que podríamos decir que no existen asignaturas más apropiadas que otras para llevar a cabo la evaluación formativa. La percepción de quienes consideran que sí que existen asignaturas más apropiadas se basa en las experiencias vividas. No obstante, es muy importante tener en cuenta que la evaluación ha de adaptarse a cada materia.

C) MEDIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Sorprendentemente, a lo largo del análisis del grupo de discusión del profesorado, solamente hemos encontrado dos citas que hacen referencia a medios de evaluación (y ninguna a técnicas ni a instrumentos). Las detallamos a continuación:

- Medios de evaluación:

- Los exámenes: en este caso, se apunta a que el examen escrito, desde el punto de vista tradicional, es considerado el medio válido de evaluación, que permite certificar los conocimientos adquiridos por el alumnado.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:54

S1) La cuestión es que partimos de un sistema que está acostumbrado a un planteamiento como ya muy estructurado con una serie de instrumentos, de planteamientos... Se supone que la mejor forma de conocer desde el punto de vista tradicional, el aprendizaje de los contenidos de una asignatura es a través de un examen escrito [...] como único instrumento para conocer realmente el grado de aprendizaje. Ese sería un elemento para la evaluación certificadora, pero ese elemento deja de lado muchas otras opciones de conocer la realidad del aprendizaje de los alumnos, de conocer otras posibilidades de aprendizaje.

- El portafolios: se presenta como medio de evaluación, no obstante, como podemos comprobar, este discurso esconde el inconveniente de la carga de trabajo para el profesorado (al que hemos hecho alusión antes). Este mismo profesor explicaba que para él resultaba muy laborioso corregir tantos trabajos, y en este caso vemos la estrategia que utiliza para aminorar dicha carga:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:40

S4) Yo llevo un tiempo probando un sistema que creo que es el portafolios, no lo sé, es que cada uno desarrolle los temas que demos, cada uno lo desarrolla a su aire, los distintos temas con una bibliografía básica que les doy, y al final se lo evaluó. Y digo claramente al final como deficiencia, porque claro el portafolios se supone que elaboran un tema, que se lo revisas, lo vuelven a corregir, lo que hacéis vosotros que os pasáis la vida entre cuadernos ahí, eso está bien. Yo lo que hago, para evitar responsabilidades, hacen un tema yo sé es miro pero no evaluó ni califico ni nada, doy unas orientaciones muy generales. Y digo: la calificación sólo vendrá al final porque ese tema no lo doy por acabado por el carácter de mi asignatura, en enero pueden leer algo que le venga bien incluir en el tema 1, entonces no lo pueden dar por terminado, ni en febrero ni en toda su vida, siempre tendrán cosas que aportar al tema 1 para que tengan esa idea del aprendizaje como algo siempre inacabado. Entonces llegará un momento de vuestras vidas que a mí me toque valorar el trabajo que habéis hecho, pero no estará terminado y en ese momento doy la nota. Ese es un argumento que en el fondo esconde la idea de no tener que estar revisando todos los temas, porque una cosa es verlo por encima y ver si lo están haciendo, que es lo único que hago control de la existencia del trabajo pero la evaluación del trabajo,

porque eso supondría verme un montón de cuadernos cada mes y medio o cada mes o cada quince días.

Esta podría ser una cita que tuviese su lugar en el siguiente apartado (“propuestas para mejorar”), pero desde nuestro punto de vista, creemos que “evitar responsabilidades” diciendo al alumnado: “miro, pero no evalúo, ni califico ni nada” y “la calificación sólo vendrá al final” para “no tener que estar revisando todos los temas”, no nos parece la manera más responsable y coherente de afrontar la evaluación formativa y compartida, según la hemos planteado en el marco teórico (y según la entendemos nosotros). En el símil del deporte, es como si el entrenador le dijese a su pupilo o pupila: “entrena, que yo miro como lo haces, aunque no te corrija los fallos. El día del campeonato ya te digo si has competido bien o no”. Esto nos hace cuestionarnos lo siguiente: ¿habrá deportistas que sean capaces de ganar campeonatos sólo con el simple hecho de entrenar? Seguramente los haya, pero desde luego, esos deportistas ganarían muchos más campeonatos si su entrenador les corrigiese cuando están practicando, pues la calidad de su juego mejoraría día a día.

D) REPRODUCCIÓN DE LO VIVIDO

Esta categoría cobra poca importancia en el grupo de profesores (a diferencia de lo sucedido en el análisis del grupo de egresados, donde era una de las más relevantes), pero hemos decidido no eliminarla, porque hay una cita, que nos ha parecido muy interesante con respecto a cómo realmente lo más fácil es reproducir lo vivido (y aplicarlo a la práctica profesional), y por el contrario, es bastante difícil, reflexionar sobre lo vivenciado, mirarlo y analizarlo desde una perspectiva crítica y reproducir algo diferente a lo que se ha experimentado, puesto que no estás de acuerdo con ello:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:61

S1) quizá el cambio que podemos ver desde el punto de vista de formación, es que a lo mejor nosotros somos un caso raro porque habiendo recibido un 100% de formación tradicional alejada de lo que son los planteamientos de metodologías activas, de evaluación formativa, ahora estamos trabajando sobre esto. Yo creo que el porcentaje debería subir si cada vez hay más gente implicada en enseñar a los alumnos con ese tipo de metodología y ese tipo de planteamientos evaluativos. Simplemente porque se esté trabajando ya sobre ello.

E) ANÁLISIS DEL CAMBIO EN LOS ROLES

Quizá sea el cambio de rol del profesorado más difícil de llevar a cabo que el del alumnado, pues los primeros llevan muchos años manteniendo sus sistemas de trabajo (mientras que los segundos entran en una institución nueva a la que deben adaptarse) y esto, para aquellos y aquellas docentes apegados a los sistemas tradicionales, es muy costoso.

A lo largo del análisis hemos detectado una disparidad de roles que detallaremos a continuación.

Por un lado, el EEES exige (como hemos indicado en el marco teórico) al profesorado reestructurar el planteamiento de las asignaturas para darles un enfoque más práctico. Todo el profesorado necesariamente ha cumplido (por voluntad propia o por obligación) esta premisa, de modo que partimos de aquí para analizar las diferencias que encontramos en los discursos en lo que al rol del profesorado respecta:

✓ En el caso del discurso de S5 aunque hay una cita en la que desvela que escribe artículos sobre evaluación formativa y evaluación certificadora (4:63), no nos aporta información acerca de si ha habido cambios en su rol como profesor o no, y es que no hemos encontrado ninguna cita relevante que nos indique cual es el la metodología o el sistema de evaluación que utiliza. Únicamente podemos señalar la siguiente cita que nos permite hacernos una pequeña idea de lo que el sujeto entiende que debe ser la evaluación (más bien de lo que no debe ser):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:57

S5) No, lo que hay que hacer no es poner dos raseros de medida, pobrecitos los de abajo como partías de 0 y has llegado a 3...

✓ En el caso del sujeto S4, encontramos un discurso donde vemos que se ha adaptado la metodología, pero el sistema de evaluación no se ajusta a un sistema de evaluación formativa y compartida en su totalidad. Como venimos diciendo a lo largo de todo el trabajo, el sistema de evaluación a veces permanece como tradicionalmente, en muchos casos por desconocimiento, y en otros porque un sistema de evaluación adaptado al EEES exige al profesorado un trabajo más intenso. Quizá este último argumento sea el que más importancia cobre en este caso:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:8

S4) sí, sobretodo eso es problema de la evaluación, es donde yo lo veo. Yo metodologías activas y trabajo propio del alumno yo sé organizárselo bien, el problema es que yo luego tengo que mirárselo yo.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:51

S4) Incluso que cada uno, yo sí que lo intento, otra cosa es que lo haga por cuestión de tiempo, yo sí que les dejo bastante libertad en la elaboración de ciertos temas y luego les pregunto lo que ha hecho cada uno, y no necesariamente han hecho lo mismo cada uno se ha ido por unas fuentes, unas cosas u otras. Lo ideal sería que yo les corrigiese el trabajo durante el año, lo vea, les encauce, les vaya... pero es lo difícil, como digo, dos veces al año, o una o ninguna.

✓ En el discurso del sujeto S3 encontramos que ha habido un cambio de rol, pues tanto la metodología como el sistema de evaluación se adaptan al EEES, pero esto supone mucho esfuerzo, sobre todo a la hora de que el alumnado comprenda estos nuevos sistemas:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:46

S3) yo todo lo que habéis dicho desde mi comienzo y desde mi propia experiencia, la dificultad que estoy teniendo es hacer a los alumnos conscientes de esta nueva metodología de evaluación, que muchas veces o yo no soy capaz de transmitirles que esto es lo que era equivalente antes al examen o ellos no le dan la misma importancia.

- ✓ El discurso de S2 deja ver el convencimiento absoluto del trabajo basado en metodologías adaptadas al EEES y un sistema de evaluación formativa (citas 4:5, 4:47 y 4:60)

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:60

S2) Y yo creo y porque los resultados nos lo están diciendo, que las metodologías que estamos utilizando y el sistema de evaluación formativa, les estamos llevando un poco más de la mano para que sean mejores maestros.

- ✓ Finalmente el discurso del sujeto S1 demuestra un cambio de rol en cuanto a metodología y sistema de evaluación. Se muestra crítico con la metodología y los sistemas de evaluación tradicional (cita 4:54) y está convencido de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida. Se asemeja mucho al discurso de S2 pero se añade cierto temor a caer en algunas incoherencias a las que le pueda llevar este sistema de evaluación, como por ejemplo la obligatoriedad. Esta última preocupación deja entrever el trabajo que el docente realiza para cambiar el rol del alumnado (y adaptarlo a las exigencias del EEES), tratando de formar a un estudiante que participe de forma activa (y no obligada), que escoja su propio ritmo de trabajo, que desarrolle su capacidad crítica, etc. Una de las citas que da cuenta de ello es esta:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:48

S1) yo estoy convencido, eso es lo bueno, pero si para que tú funciones te tengo que obligar a algo, que lo que yo quiero es que seas responsable y que lo logres de forma autónoma, es un poco contradictorio.

F) DIFERENCIA ENTE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

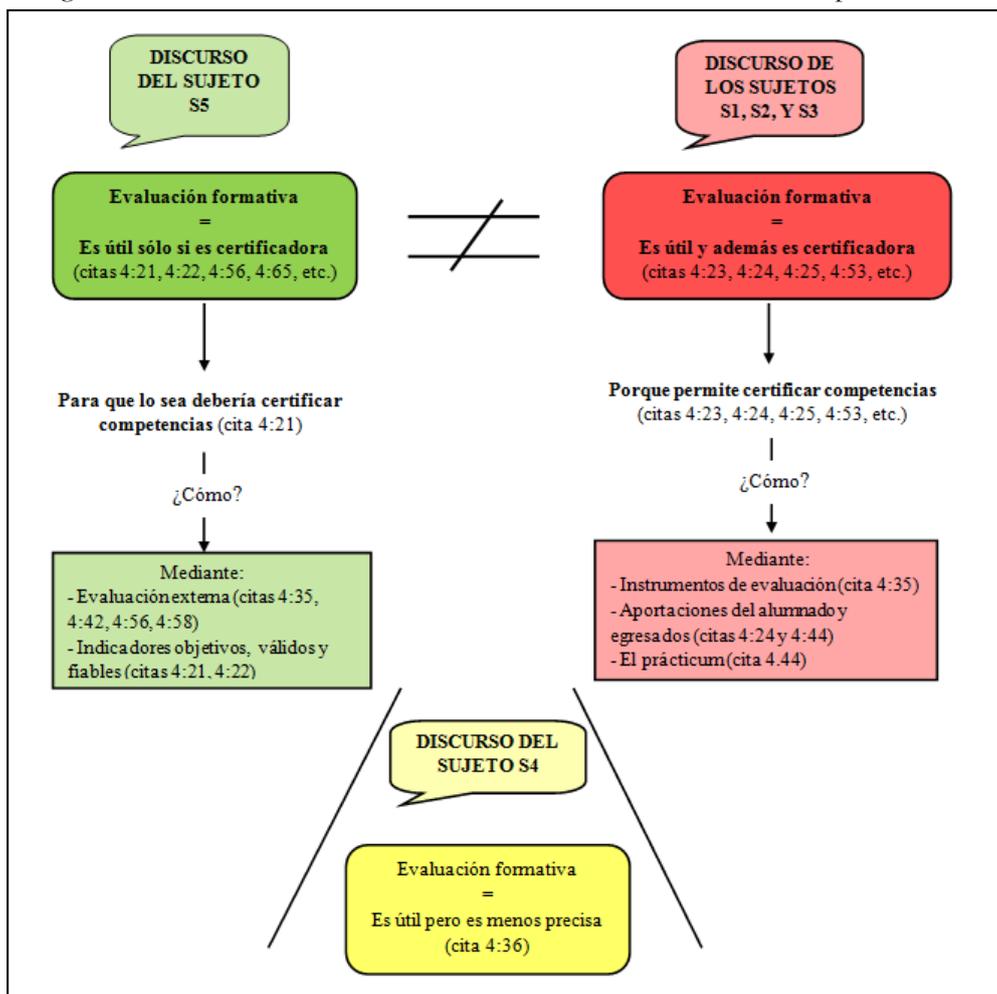
Debido a que en el marco teórico hemos expuesto la confusión terminológica que se da en la enseñanza universitaria al no diferenciar la evaluación de la calificación, nos propusimos como objetivo conocer si el profesorado del grupo de discusión denotaba en su discurso tal diferencia o no. Durante las primeras fases del análisis, pudimos comprobar que en principio, todos los sujetos tenían clara la diferencia entre evaluar y calificar, aunque nos gustaría aclarar que encontramos cierta incoherencia aparente en el discurso de S4, cuando por un lado, como demuestra la cita 4:49, se hace una definición muy clara de la evaluación (“parte de la acción formativa educativa, que puede ser asesoramiento, encauzar el trabajo de cada día, etc.”) diferenciándola de la calificación (“que trata de definir con gran precisión los aprendizajes conseguidos”), pero por otro lado, como podemos ver en la cita 4:36, se hace alusión a que “la evaluación formativa, lógicamente, es menos precisa que la de resultados que se centra en conocimientos y que es final y puede ser uniforme en

todo un país o en toda Europa” (haciendo referencia al informe PISA). En esta cita puede haber una mezcla entre la evaluación y la calificación.

Transcurrida esa primera fase, nos dimos cuenta de que detrás de los discursos podía haber una confusión terminológica más profunda desde el enfoque que habíamos adoptado para el marco teórico. Y es que en desarrollo del grupo prácticamente todo el peso del mismo recae sobre una cuestión fundamental que se plantea: si la evaluación formativa es certificadora o no.

Mediante el análisis vemos como han surgido tres líneas de discursos: dos de ellos opuestos, donde se sitúa por un lado el del sujeto S5 (representado en color verde) y por otro el de los sujetos S1, S2 y S3 (representado en color rosa-rojo); una tercera línea que la hemos situado en medio de ambos, y que corresponde con el discurso del sujeto S4 (color amarillo). Hemos realizado un mapa conceptual donde hemos representado los posicionamientos que encontramos en los discursos de los 5 profesores participantes en el grupo de discusión (figura 8) para que el lector o lectora pueda verlo de una manera más esquemática.

Figura 8: Discursos en torno a si la evaluación formativa certifica competencias o no



Fuente: elaboración propia

El discurso del sujeto S5 se centra en un punto muy concreto durante todo el desarrollo del grupo de discusión: la evaluación no sólo tiene que ser formativa (es la que “se ha puesto de moda”, cita 4:21), sino también certificadora, pues es la función más importante y de la que “nos hemos olvidado” (cita 4:21). El profesorado debe centrarse en ésta última, puesto que el objetivo en la educación universitaria es evaluar si el alumnado cumple las competencias que se le requiere o no, y para ello deben utilizarse indicadores objetivos, válidos y fiables y realizar una evaluación externa. Dentro de esa evaluación externa, la voz del alumnado y de los egresados es poco fiable porque no es objetiva, ya que “es la valoración que uno hace de lo que a él le parece” (cita 4:62).

En el lado opuesto, encontramos la línea de un discurso que encarnan los sujetos S1, S2 y S3, que aunque consideran importante esa función certificadora, no es lo único que les inquieta: también les preocupa (como hemos visto cuando hemos hablado del cambio de roles) ser coherentes en su práctica docente, etc. De cualquier manera, centrados en el debate de si la evaluación formativa cumple o no la función de certificación, esta línea de discurso defiende que sí, pues mediante el sistema de evaluación formativa se puede ver si el alumnado adquiere las competencias que le serán necesarias para el desempeño de su profesión (citas 4:23, 4:24, 4:43, etc.). Además, como ya hemos indicado en el apartado de “propuestas para mejorar”, esta línea de discurso mantiene que el alumnado (cuando finaliza la asignatura) y los egresados sí que son útiles de cara a la realización de una evaluación externa.

Como puede comprobarse, la primera línea de discurso (del sujeto S5) la hemos representado en la figura de color verde, y la segunda línea (sujetos S1, S2 y S3) de color rojo-rosa. La elección de estos colores no ha sido casual, y es que hemos querido ligar esta figura (mediante los colores) a la figura donde hemos esquematizado “nuestra forma de entender el objeto de estudio” (figura 3). En ella habíamos pintado de color verde la perspectiva de abordaje de la evaluación formativa desde la racionalidad técnica, y en rojo-rosa una perspectiva desde la que se entiende la evaluación formativa desde la racionalidad práctica y desde la racionalidad crítica. Y es que la primera línea de discurso nos hace leer que se está abordando la evaluación formativa desde una racionalidad técnica, ya que se centra en la objetivación, la necesidad de fiabilidad, de uniformidad (cita 4:56) y de llevar a cabo un control sin atender a la diversidad de las aulas, pues “lo que hay que hacer no es poner dos raseros de medida, pobrecitos los de abajo como partías de 0 y has llegado a 3...” (cita 4:57). La segunda línea de discurso (sujetos S1, S2 y S3) la hemos representado de color rojo-rosa, haciéndolo coincidir con una forma de entender la evaluación desde una racionalidad práctica-crítica (no las separamos puesto que, como ya hemos indicado al hablar de nuestra perspectiva para entender el objeto de estudio, nos parece muy difícil hacerlo, y preferimos englobarlas a ambas), pues los sujetos muestran en su discurso unas inquietudes y preocupaciones diferentes: formar mejores maestros, más preparados, más críticos, más participativos y más responsables (citas 4:12, 4:29, 4:33 y 4:60), se coherentes con sus creencias y convicciones (citas 4:16, 4:1, 4:13, 4:47 y 4:48), el

progreso de sus alumnos y alumnas (citas 4:14, 4:15, 4:16 y 4:59), superar las dificultades (citas 4:10, 4:11 y 4:46), etc.

La última línea de discursos la encarna el sujeto S4. La hemos representado de color amarillo, ya que hemos considerado que no encuadra en ninguna de las dos anteriores: se presenta de acuerdo con determinadas cuestiones de ambos (tanto de uno como de otro). Está de acuerdo en que si toma indicadores objetivos y fiables, la evaluación formativa es menos precisa, pero por otro lado, no se muestra en absoluto preocupado por la necesidad de objetivar la adquisición de competencias (“A mí no me preocuparía tanto el que se pueda o no evaluar u objetivar o cuantificar [...] lo más importante, para mí son los contenidos actitudinales independientemente de que se puedan o no evaluar”, cita 58).

Hemos comprobado que las líneas de los discursos se corresponden con las tipologías de profesorado creadas por Palacios Picos y López Pastor (en revisión), establecidas mediante un ambicioso trabajo cuantitativo, en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado. En nuestro caso, corroboramos de manera cualitativa tal categorización, pues hemos encontrado en el grupo tres discursos muy marcados que cuadran completamente con los tres conglomerados de profesorado establecidos por dichos autores: el discurso de S5 se corresponde con una tipología “tradicional”; el discurso de S4 con una tipología “eclectica”; los discursos de S1, S2 y S3 se corresponden con una tipología “innovadora”.

Una vez finalizada la exposición de las líneas de los tres discursos que han aparecido en relación a este tema, queremos retomar una cuestión a la que hemos apuntado al principio de este apartado referente a si el profesorado tiene clara la diferencia entre evaluación y calificación. Hemos indicado que quizá desde el enfoque que hemos dado en el marco teórico, podía haber cierta confusión terminológica a lo largo de todo el desarrollo del grupo de discusión por lo siguiente: en el apartado 2.2.1. hemos elaborado un cuadro en el que hemos diferenciado las funciones de la evaluación de las de la calificación. Como el lector o la lectora pueden comprobar, dentro de las funciones de la evaluación hemos incluido las siguientes: de diagnóstico, pedagógica, formadora, reguladora, comunicadora y retroalimentadora. Dentro de las funciones de la calificación, hemos incluido: la social y certificadora, la de control y la selectiva. Es decir, en ningún caso hemos considerado la función certificadora (cuyo objetivo es demostrar ante la sociedad que se han adquirido unos conocimientos determinados), como una característica de la evaluación, sino de la calificación. Y como hemos podido comprobar a lo largo de éste análisis, gran parte de la conversación ha estado centrada en si la evaluación formativa era certificadora o no. Todos los sujetos han participado de tal debate, pero ninguno ha hecho referencia a que la certificación es algo que atañe a la calificación, no a la evaluación.

Esto nos sugiere que uno de los discursos, el correspondiente a una tipología de profesorado “tradicional”, ha dominado la dinámica del grupo, y es que puede que los discursos “innovadores” no encuentren nada fácil exponer argumentos que expliquen el salto de la evaluación a la calificación.

G) PROPUESTAS PARA MEJORAR

Como en los análisis de grupo anteriores, comenzaremos exponiendo las propuestas que han surgido en el grupo y que pueden plantearse como posibles soluciones a los problemas que los profesores han planteado. Posteriormente, trataremos una propuesta referente a la evaluación externa y que se aborda desde diferentes perspectivas.

Las propuestas que unimos a los problemas surgidos son las siguientes:

✓ Ante el problema de la carga de trabajo, uno de los profesores ha propuesto la estipulación de fechas de revisión de trabajos, para dosificar el tiempo y para que el alumnado aproveche la oportunidad de mejorarlos.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:11

S3) X [un profesor] sí que sabe captar ese nivel de implicación con los alumnos, pero en mi caso he tenido que poner obligatoriamente fechas de revisión de trabajos para antes de entregarlos hacerles una revisión y ver... un trabajo tutorado antes de ser entregado definitivamente como... porque sino ellos no lo ven como...

✓ Debido a la necesidad del alumnado de adaptarse a sistemas de evaluación formativa, proponemos darles el margen que necesitan, y sobre todo, que el profesorado trabaje en equipo, pues caminando en la misma línea, los docentes de primer curso tendrán que hacer esfuerzos mayores, pero los de cursos superiores ya tendrán ese camino recorrido. Es como cuando un entrenador o entrenadora de judo comienza a dar clases a niños y niñas pequeñas: en los primeros años (cuando son cinturón blanco, amarillo, naranja, etc.) hay que dedicar mucho esfuerzo en enseñar costumbres como el realizar el saludo antes y después de comenzar el entrenamiento o transmitir los valores que este deporte lleva implícitos, como por ejemplo el respeto hacia el adversario, pero cuando los y las pupilas avanzan en el grado de cinturón (verde, marrón o negro), son costumbres y valores ya interiorizados.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:16

S2) como todo, el profesor tiene acostumbrarse a hacer una evaluación, a estar convencido de qué tipo de evaluación tiene que transmitir a sus alumnos y con la que está más convencido, como he dicho antes. Y los alumnos tienen un proceso, también, de formación, los que les hemos dado en primero, en segundo y en tercero el progreso se ve muy claro, en tercero si ya has trabajado con ellos una metodología, tienen claro cómo se va a evaluar, ellos luego no te cuestionan lo de la nota porque saben

que lo que están haciendo durante todo el cuatrimestre, la evidencias que están presentando, las correcciones, los asesoramientos, las tutorías y tal... ellos saben que eso es parte de la evaluación que eso es lo más importante. Y luego no te cuestionan tanto la nota, en primero quizá sí, en segundo todavía, y yo lo he visto muy claro.

✓ La propuesta que emerge sin ir unida a ningún problema específico, versa sobre la necesidad de una evaluación externa. Queremos aclarar que este trabajo se centra en la evaluación del aprendizaje en la docencia universitaria, no de otros tipos de evaluación, como por ejemplo la evaluación del profesorado. Pero hemos decidido incluirla, puesto que la evaluación externa nace como propuesta para valorar si se han adquirido o no las competencias, cuestión que atañe al aprendizaje del alumnado. Resulta muy interesante ver cómo encontramos dos discursos muy diferenciados, coincidiendo prácticamente con la división de los discursos en torno a si la evaluación formativa certifica competencias o no, de la que hemos hablado en el punto anterior: Por un lado, el de S5, apela a la necesidad de una evaluación externa y objetiva para comprobar que las competencias se han alcanzado (cita 4:22) y deja claro que las evaluaciones realizadas por el alumnado y los egresados son poco objetivas y por lo tanto no son fiables (cita 4:62):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:22

S5) [...] Es decir, si no hay una evaluación externa y objetiva, yo presento a los alumnos que quiero y apruebo a los alumnos que quiero [...] y me sube en el Docencia el índice. Es ridículo, si no hay una evaluación externa...

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:62

S5) eso [las evaluaciones del alumnado] es un indicador muy poco fiable y objetivo, es la valoración que uno hace de lo que a él le parece.

En el lado contrario, encontramos el discurso de S1 y S2, que aunque consideran muy útil y necesaria la evaluación externa (cita 4:42), creen que también otras formas pueden ser útiles para comprobarlo, como por ejemplo a través de los instrumentos de evaluación (cita 4:35) o a través de las aportaciones del alumnado al finalizar las asignaturas, a través del prácticum y a través de los egresados (citas 4:24 y 4:44):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:24

S2) [...]Entonces certifican [los alumnos], por lo menos, en la evaluación final, cuando haces en la evaluación tanto de la asignatura como al final de la carrera cuando hacen el prácticum y evalúan todo el proceso, incluso en este proyecto de investigación, los egresados han hecho una valoración, yo creo que dicen cosas bastante positivas de cuál ha sido el proceso de formación que han seguido y sobre todo cuando se han aplicado estas metodologías activas. Yo creo que es positivo, entonces creo que esa evaluación externa la estamos recibiendo de mensajes que mandan los propios alumnos cuando terminan la carrera y cuando terminan cada una de las asignaturas, cuando hacen la evaluación de la asignatura.

De cualquier manera, las encuestas como medio de evaluación, tal cual están diseñadas actualmente, son consideradas por ambos como no válidas.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:43

S1) en la UVA hay una evaluación externa.

S5) ¿en la UVA?

S1) sí, las encuestas.

S5) primero, encuestas que no hace nadie y segundo...

S1) no, no antes se hacían. Antes se hacían y nos daban una paliza y ¿para qué servían?

S5) claro porque no hay consecuencias.

S1) ni hay consecuencias, luego el cómo están diseñadas y todo eso.

S5) claro, primero cómo están diseñadas y segundo qué validez tiene eso.

4.2. CONCLUSIONES

La valoración de los egresados y egresadas, del alumnado y del profesorado, sobre el uso y la eficacia de procesos y sistemas de evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado, de manera general es positiva, si bien debemos añadir ciertos matices: aunque el alumnado lo valora positivamente, son los egresados y egresadas quienes más ventajas ven en este tipo de evaluación experimentada durante su periodo de formación inicial (no durante su práctica como maestros). El profesorado, por lo general, también hace una valoración global positiva, aunque depende de la tipología del profesorado: existen discursos “innovadores” convencidos de las ventajas, pero preocupados por hacer una evaluación formativa coherente, y discursos más “tradicionales” que sólo la consideran útil si permite la certificación de competencias.

Tras haber expuesto la conclusión general, pasaremos a detallar otras conclusiones:

1. Profundizando en las ventajas de la evaluación formativa y compartida que han emanado de los discursos, concluimos que todas coinciden con las encontradas en la literatura especializada (el alumnado aprende más regulando sus errores y obtiene mejores calificaciones, desarrolla su capacidad crítica y de reflexión, el profesorado la considera más coherente con las exigencias del EEES y les permite “predicar con el ejemplo” sobre los sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales, etc.). Queremos señalar que los egresados se han centrado básicamente en las ventajas desde el rol de ex alumnos y ex alumnas y muy superficialmente desde el rol de maestros y maestras (algo que pretendemos seguir investigando en la continuidad de este trabajo de cara a la tesis doctoral).

2. Los mayores inconvenientes encontrados, también corroboran lo encontrado en la revisión bibliográfica (mayor carga de trabajo, exceso de alumnos por curso, necesidad de un proceso de

adaptación tanto para el alumnado como para el profesorado, etc.), pero de éstos queremos destacar dos:

El primero se refiere a las barreras que los egresados encuentran en los centros. Son principalmente tres: las familias, el periodo de adaptación que necesita el alumnado a este tipo de sistemas y el entorno de trabajo y las condiciones del mismo. Con respecto al entorno de trabajo, concluimos que en los centros privados y concertados es más difícil llevar a cabo sistemas de evaluación formativa cuando los compañeros no los ponen en práctica.

El hecho de que el alumnado egresado encuentre aspectos positivos de la evaluación formativa y compartida únicamente durante su formación inicial (y no durante su práctica docente), y por el contrario, exponga aspectos negativos de la misma, tanto en un periodo como en otro (el de FIP y el de maestros o maestras), nos lleva a concluir que, aunque es beneficioso llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida con el alumnado universitario, todavía no se consigue transmitir con total nitidez una base que permita a los futuros maestros llevar a cabo estos sistemas cuando desarrollen su futura práctica docente en los centros y hacer frente a las problemáticas específicas que allí se encuentran (familias, entorno de trabajo, etc.).

El segundo es más bien una duda que emerge: se refiere a si el sistema de evaluación formativa y compartida es factible en todas las asignaturas o solamente en algunas con características determinadas. La literatura responde a tal planteamiento afirmando que considerar que este sistema de evaluación es válido sólo en algunas asignaturas es una cuestión de prejuicios y tradiciones. Nosotros corroboramos esta idea, pero matizamos que sobre todo se debe a que son aquellas materias en las que ya se lleva a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida, las que se ven como más viables. En el momento en el que una asignatura catalogada como "difícil" para llevar a cabo una evaluación de este tipo, la pusiese en práctica, la percepción probablemente cambiaría, considerando tal asignatura dentro de las que sí que se puede aplicar este tipo de evaluación. De modo que podríamos decir que no existen asignaturas más apropiadas que otras para llevar a cabo la evaluación formativa. La percepción de quienes consideran que sí que existen asignaturas más apropiadas se basa en las experiencias vividas. No obstante, es muy importante tener en cuenta que la evaluación ha de adaptarse a cada materia.

Tras la exposición de estos problemas surgidos en los grupos (que corroboran la teoría), queremos destacar que también ha emergido uno que no aparece en la literatura y que queremos subrayar fervientemente: la escasa evaluación formativa que se le da al alumnado durante su periodo de prácticas en los centros. No podemos dejar pasar por alto que los alumnos, debido a esto, desarrollan un incipiente sentimiento de soledad durante este periodo, precisamente cuando mayor apoyo necesitan, pues como es normal, les desbordan las dudas en los comienzos de su desempeño profesional.

3. Respecto a la utilidad que tienen los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida, concluimos que de manera general, se valora muy positivamente la diversidad en su utilización, pero encontramos tres cuestiones muy relevantes.

Las dos primeras hacen referencia a los medios: la primera es que existe consenso absoluto por parte del alumnado en considerar la memoria de prácticas como un medio de evaluación poco fiable, debido a que el profesor tutor de la Universidad, que es quien las evalúa, no es la persona que ha estado acompañándoles en su periodo en el centro. La segunda es que el único disenso que surge en torno a los mismos, hace referencia al examen, pues hay parte del alumnado, de los egresados y del profesorado que no lo considera un medio válido puesto que no se enfoca de manera formativa.

La tercera idea relevante versa sobre las técnicas de evaluación que implican la participación de los alumnos: aquellas técnicas que requieren únicamente la participación personal (autoevaluación o autocalificación) o solamente con el profesor (calificación dialogada, evaluación compartida, etc.), son consideradas por los discentes como positivas, mientras que aquellas en las que se requiere la participación del resto de compañeros (evaluación entre pares), se consideran negativas.

4. Todavía no se ha dado un cambio de rol adaptado a las exigencias del EEES en la totalidad del alumnado. Aunque encontramos discursos comprometidos, con interés por ser los protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar un espíritu crítico, hay otros discursos que dejan entrever una actitud pasiva y un rol tradicional. Esta adaptación supone un cambio cultural importante, pues exige un cambio de valores (estimar el esfuerzo, el sacrificio que supone un trabajo más continuo, etc.), y como todo cambio cultural, ha de implementarse paulatinamente. En lo que al profesorado atañe, hallamos también diversidad en cuanto a la adaptación a los nuevos retos que plantea este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: por un lado encontramos parte del profesorado que desempeña un rol adaptado al EEES, tanto metodológicamente como en la evaluación (aunque manifiesten las dificultades que ello les supone, como la necesaria e incesable búsqueda de coherencia), y parte que sólo ha adaptado la metodología.

5. El profesorado inicialmente tiene clara la diferencia entre los términos evaluar y calificar, pero cuando se aborda el tema de si la evaluación formativa es certificadora o no, ningún discurso se predispone a considerar esta función como parte de la calificación y no de la evaluación, como hemos considerado en este trabajo.

6. Hemos comprobado que las líneas de los discursos del profesorado se corresponden con las tipologías de profesorado creadas por Palacios Picos y López Pastor (en revisión), establecidas mediante un ambicioso trabajo cuantitativo, en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado. En nuestro caso, corroboramos de manera cualitativa tal

categorización, pues hemos encontrado en el grupo tres discursos muy marcados que cuadran completamente con los tres conglomerados de profesorado establecidos por dichos autores: el que nosotros hemos considerado que se aborda desde una perspectiva “técnica”, se corresponde con la tipología “tradicional”; el que hemos considerado “práctico-crítico” se corresponde con el conglomerado “innovador”; el que hemos considerado intermedio, al que no le hemos dado nombre, se corresponde con la tipología “eclectica”.

7. Las dos conclusiones anteriores nos llevan a una nueva: el discurso correspondiente a una tipología de profesorado “tradicional”, ha dominado la dinámica del grupo llevando al mismo a centrarse prácticamente en un único tema: si la evaluación formativa certifica o no, eficientemente y de forma comparable. Esto nos lleva a pensar que quizá habría que reflexionar y argumentar muy bien, con datos verificados y verificables, respuestas a todas las dudas que desde el discurso tradicional se lanzan sobre la evaluación formativa en cuanto a la cualificación final constatable y comparable.

4.3. RECOMENDACIONES Y NUEVAS PROPUESTAS

Comenzaremos exponiendo un conjunto de aportaciones que hemos llevado a cabo en el marco teórico, y sobre las que nos gustaría seguir reflexionando en próximos trabajos:

1. Establecimiento de un sistema que permite categorizar los medios, técnicas e instrumentos, incluyendo la participación del alumnado en el proceso de evaluación como una técnica. La revisión bibliográfica demuestra que existía una clara definición de cada uno de ellos (de los medios, técnicas e instrumentos), pero no se tenía en cuenta la participación de los discentes (autoevaluación, evaluación entre pares, etc.).
2. En la literatura especializada se exponen los aspectos positivos y negativos de la evaluación formativa y compartida, pero hemos querido darle una vuelta más, y tratar de organizar mejor estos aspectos, pues consideramos que unas se trataban de ventajas para los docentes, pero no tenían nada que ver con los discentes, de manera que hemos expuesto este tema pero con dividiéndolos en función del punto de vista del profesorado y del alumnado.
3. Diferenciamos entre las funciones de la evaluación y la calificación (la literatura más relevante las acuñaba todas a la evaluación).

Junto a estas tímidas aportaciones en el plano teórico, pasamos a apuntar una serie de propuestas prácticas. Podríamos enumerar aquellas que han surgido en los grupos de discusión (clarificar las pautas de evaluación, la coordinación entre el profesorado, etc.), pero prácticamente todas ya se encuentran en la literatura especializada, por lo que preferimos, para concluir con este bloque, dedicar las últimas líneas de este trabajo a aquellas propuestas que nos parecen más novedosas, y que nacen de las conclusiones a las que hemos llegado:

1. A pesar de que los egresados consideran positivo un sistema de evaluación formativa, encuentran demasiadas barreras cuando van a aplicarlo en los centros. Desde la Universidad no se les ha conseguido transmitir o formar en la resolución de conflictos para hacer frente a esas problemáticas que van a encontrar cuando desempeñen su labor como maestros, por lo que proponemos crear una Comisión de Asesoramiento para la Práctica Evaluativa de los Egresados (C.A.P.E.E.), con la finalidad de poder orientarles y aconsejarles en los primeros años de su práctica como docente. Esto cumpliría una doble función: por un lado, el apoyo a los egresados mediante la detección y la búsqueda de soluciones para esos problemas reales que les surgen, y por otro, permitiría mediante el conocimiento de dichos problemas, la mejora de la formación de los futuros maestros, alertándoles de esas barreras que existen en la práctica de la profesión, y formándoles para afrontarlas de manera realista y significativa.

2. Esta primera propuesta enlaza con la segunda: llevar a cabo un mayor seguimiento del alumnado egresado. Pero no sólo con aquellos que participasen en el C.A.P.E.E. (que tendrían un perfil de maestro favorable a la evaluación formativa), sino con un conjunto de alumnos más variado que permitiese conocer también el discurso de una tipología de maestros que podríamos definir como “no convencidos” de la evaluación formativa, para detectar nuevas problemáticas que encuentran en la práctica docente, sistemas de evaluación, metodologías que utilizan, etc.

3. Puesto que, como acabamos de explicar, consideramos muy importante conocer y trabajar con los discursos de los agentes que no tienen una opinión favorable sobre la evaluación formativa y compartida, proponemos investigar mediante grupos de discusión, entrevistas, etc. a alumnado con un discurso en esta línea (no favorable), pues permitirá obtener mayor número de aportaciones de mejora y trabajar sobre los argumentos que no convencen a las tipologías de profesorado “eclectico” y “tradicional”.

4. Desde la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria se viene trabajando en la planificación, desarrollo y puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa en el marco del EEES. Todos estos resultados son difundidos mediante artículos en revistas científicas, seminarios, congresos, etc. Pero la inquietud y preocupación que aflora a lo largo de esta investigación, fundamentada en determinadas conclusiones a las que hemos llegado es que los maestros y maestras que han pasado por la Universidad (hace mucho o no hace tanto) y no han

recibido una formación específica sobre evaluación formativa (en muchos de los casos no han oído hablar nunca de ello), quedan alejados de toda posibilidad de aprovechar las ventajas que ésta pueda ofrecerles, y a pesar de tener la posibilidad de leer los artículos divulgativos y de asistir a las difusiones que se hacen sobre la materia (en congresos, seminarios, etc.), las desconocen.

El problema del desconocimiento de sistemas alternativos de evaluación está muy extendido, como hemos podido comprobar mediante el discurso del alumnado que ha estado en prácticas en centros y de los egresados. Pero no sólo afecta a los maestros y maestras que desarrollan su labor docente en los colegios (causando trabas a aquellos que pretenden ser innovadores), sino también sucede en las propias Universidades, como hemos podido comprobar mediante el análisis de los roles del profesorado universitario.

Siendo conscientes, por un lado, de que el sistema de evaluación tradicional continúa predominando en muchos centros educativos, y por otro lo anteriormente indicado a cerca de la escasa accesibilidad del profesorado a los materiales divulgativos sobre la materia, proponemos la impartición de cursos, charlas, talleres y seminarios para los maestros y maestras que ejercen en colegios, bien sean públicos, privados o concertados, e incluso en las Universidades, para poder compartir las experiencias prácticas (y teóricas), pues consideramos que el desarrollo profesional del profesorado incluye tanto la formación inicial como la permanente, considerándolo un proceso dinámico y evolutivo que no debe estancarse.

5. Consideramos absolutamente necesario introducir mejoras para abordar los problemas que encuentra el alumnado durante el periodo de prácticas en los centros. Para ello proponemos dar más importancia al periodo de prácticas, acompañando al alumnado mediante la evaluación formativa durante este proceso. Sería precisamente en este momento, cuando los discentes más aprenderían autorregulando sus errores mediante la evaluación formativa e incluso cuando tendrían la oportunidad de llevar a cabo un sistema de evaluación de este tipo con “sus alumnos”, en el centro donde realizan las prácticas. De esta manera, el alumnado estaría también preparándose para hacer frente a las futuras problemáticas que va a encontrarse al querer llevar a cabo sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales cuando se enfrente a su práctica docente. Somos conscientes, como ya hemos indicado, de que los procesos de evaluación formativa conllevan mucha carga de trabajo, pero proponemos al profesorado que reflexione sobre esta premisa, y que considere hacer un esfuerzo mayor para hacer una evaluación formativa en el prácticum, aunque eso supusiese disminuir tal requerimiento en la evaluación de las materias. Por otro lado, sería muy positivo involucrar más a los maestros tutores de los centros en el periodo de formación del alumnado, dándoles lugar a desarrollar una actitud más crítica que permitiría un aprendizaje más constructivo.

6. Finalmente, para poner el broche a este capítulo, tenemos una “propuesta de evaluación formativa y compartida para un caso particular: la asignatura de Educación Intercultural del Grado de Educación Infantil”, fundamentada tanto en la revisión bibliográfica realizada sobre la temática, como en las ideas y experiencias de los participantes en los grupos de discusión que hemos analizado (egresados, alumnado y profesorado de la Escuela de Magisterio de Segovia) y de los alumnos y alumnas que han cursado la asignatura de Educación Intercultural en el Campus de Soria con anterioridad. También hemos considerado las aportaciones de los profesores de la asignatura de “Investigación aplicada a la Evaluación Educativa” del Máster de Investigación en Ciencias Sociales (Juan Carlos Manrique y Roberto Monjas), que han revisado con anterioridad dicha propuesta, planteando ciertas mejoras. (Debido a la extensión de la misma, la incluimos en el CD, cuyo nombre es “anexo 1”).

AGRADECIMIENTOS:

No queremos concluir sin expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas y todos lo que han contribuido al aporte de reflexiones: desde los y las participantes en los grupos de discusión, hasta los profesores y profesoras que nos han dado ideas y nos han corregido algunos detalles de este trabajo.

Como no podía ser de otra manera, de manera personal, quiero dar las GRACIAS a la doctora López Pastor, tutora de este TFM, por la confianza depositada en mí, por su trabajo, y sobre todo, por su apoyo y sus incondicionales palabras de ánimo a lo largo de todo el proceso.

Ahora sí, quisiera terminar con el último párrafo que he escrito en “la trastienda del TFM: diario de la investigación” (anexo 2):

“Nos despedimos temporalmente de este diario porque nos tomaremos unas vacaciones (creemos que merecidas). Asumo que esto ha sido sólo el primer paso (una introducción a la investigación) y deseo que se vea enriquecido en los próximos años a partir de mi experiencia docente y las diferentes investigaciones que sobre este interesante, necesario y útil objeto de estudio tengo previsto seguir desarrollando.

Espero que cuando vuelva a retomar este diario, ya no lo llame "La trastienda del TFM", sino "La trastienda de la Tesis Doctoral". Pero lo que espero con más fuerza, es que empiece (y acabe) esa nueva etapa, rodeada de tan buenos referentes y con al menos la misma ilusión, la misma energía y el mismo empeño que le he puesto a esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apodaca Urquijo, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En De Miguel Díaz, M. (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (p. 169-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bonsón, M. y Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, Á. y Cruz, A. (edit.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (p. 87-100). Madrid: Narcea.
- Bretones Román, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, (347), 181-202. Consultado el día 05 de marzo de 2011 en: http://www.ua.es/ice/recursos/materiales/re347_bretones_roman.pdf
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.
- Capllonch Bujosa, M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Pérez Pueyo, Á., López Pastor, V. M., Castejón Oliva, J., Tabernero Sánchez, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 217-252). Madrid: Narcea.
- Carbonell i Paris, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos De Pedagogía*, (290), 90-94.
- Castejón Oliva, J., Capllonch Bujosa, M., González Fernández, N. y López Pastor, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 65-91). Madrid: Narcea.

- Correa Gorospe, J. M. (2010). Cómo evaluar en el aula universitaria: el e-portafolio. En Paredes, J. y de la Hera, A. (coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (p. 147-160). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Declaración de Bolonia (junio 1999). Consultado el día 21 de marzo de 2011 en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General De Universidades. Consultado el día 25 de marzo de 2011 en: http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31. Consultado el día 14 de marzo de 2011 en: http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos De Pedagogía*, (311), 56-60.
- Fernández Sierra, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, (243), 92-97.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª edición, 9ª de España). Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (edit.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (p. 61-75). Madrid: Narcea.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. (edit.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6º ed.) (148-165). Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2010). La creatividad performática en el aula universitaria. Experiencias de aprendizaje que pueden favorecer la creatividad del estudiante universitario en actividades presenciales y no presenciales. En Paredes, J. y de la Hera, A. (coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (p. 87-108). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ibáñez, J. (1998). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (coord.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (2º edición) (p. 569-581). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior* (2º edición). *Formación para la excelencia*. Narcea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007), p. 16241-16260. Consultado el día 22 de marzo de 2011 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 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. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. M., Martínez, L. F. y Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista De Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. Consultado el día 03 de enero de 2011 en: http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf

- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J., González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), 457-477.
- Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad (1999). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 169-173.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. (Propuesta de 21 de diciembre, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación). Madrid: MEC. Consultado el 7 de abril de 2011 en: <http://www.eees.ua.es/grados/Propuesta%20MEC%20organizaci%F3n%20titulaciones%20Sep06.pdf> (Al ser un informa de una agencia del gobierno, el año tendría que ir detrás del título?)
- Monjas Aguado, R. (2009). Experiencia 5. Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En López Pastor, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 19-43). Madrid: Narcea.
- Monjas Aguado, R. (2009). Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En Santos Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F. y López Pastor, V. M. (coord.), *La innovación docente en el EEES* (p. 49-60). Almería: Editorial Universidad Almería.
- Monjas Aguado, R. y Torrego Egido, L. (2010). *Evaluación formativa en la formación del profesorado. La aplicación en los estudios de Grado dentro de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad* (p. 321-340). En Actas del V Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: la Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea. Guadalajara, 2-4 de septiembre de 2010.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones. El grupo de discusión: Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Navarro Adelantado, V., Santos Pastor, M. L., Buscà Donet, F., Martínez Mínguez, L. y Martínez Muñoz, L. F. (2010). La experiencia de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa y Compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12. Consultado el día 05 de abril de 2011 en: <http://www.rieoci.org/expe/3428Navarro.pdf>
- Palacios Picos, A. y López Pastor, V. M. (en revisión). 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*.

- Pérez Pueyo, A., Julián Clemente, J. A., 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* (p. 19-43). Madrid: Narcea.
- Porto Currás, M. (coord.) (2010). Técnicas de evaluación en el EEES. Murcia: Edit.um (Ediciones de la Universidad de Murcia).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 18 de septiembre de 2003), p. 34355-34356. Consultado el día 22 de marzo de 2011 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de octubre de 2007), p. 44037-44048. Consultado el día 22 de marzo de 2011 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (Eds.) (en prensa). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54. Consultado el día 10 de febrero de 2011 en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_1/Refiedu_4.1.4.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos De Pedagogía*, (311), 76-80.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata
- Valero García, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática*, 170, 42-47.
- Valle, J. M. (2010). El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En Paredes, J. y de la Hera, A. (coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (p. 47-56). Madrid: Ediciones Pirámide.

Vicente Mariño, M. (2009). Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de investigación cualitativa. En Francis Salazar, S. y Sánchez, M. C. (coord.), *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado* (p. 95-122). San José, Costa Rica: AECI, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista De La Red Estatal De Docencia Universitaria*, 4(1), 3-13. Consultado el día 8 de abril de 2011 en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/planificacion.pdf>

Zapata, O. A. (2006). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.