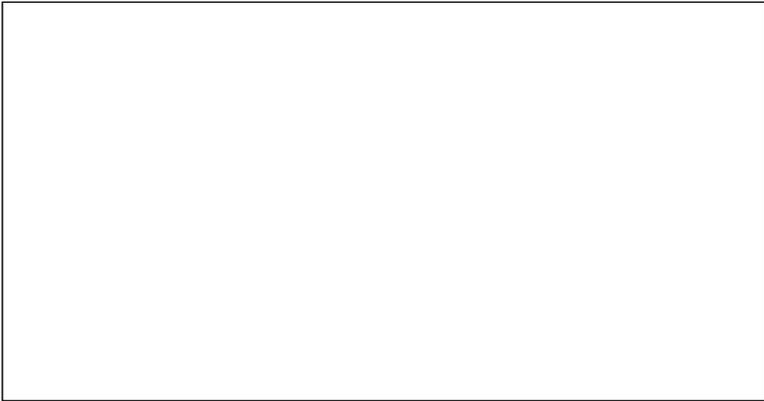


**FORMAR MEDIANTE LA EVALUACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD
PROPUESTAS PRÁCTICAS ÚTILES PARA DOCENTES**

SERIE:



CAROLINA HAMODI GALÁN
(COORD.)

**FORMAR MEDIANTE LA
EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
PROPUESTAS PRÁCTICAS ÚTILES PARA DOCENTES**



EDICIONES
Universidad
Valladolid^{de}

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© CAROLINA HAMODI GALÁN. Valladolid, 2016

© EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-8448-

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

Motivo de cubierta: Gadabout Fotografía.

Dep. Legal:

Imprime:

ÍNDICE

PRÓLOGO

1º PARTE:

MARCO TEÓRICO SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

Capítulo 1: El proceso de convergencia hacia el EEES

Carolina Hamodi

Capítulo 2: Terminología básica sobre evaluación

Carolina Hamodi

Capítulo 3: La evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria

Carolina Hamodi

2º PARTE:

PROPUESTAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Capítulo 4: La distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos

Carolina Hamodi

Capítulo 5: La rúbrica como instrumento de evaluación y de aprendizaje

Ana María Fernández

Capítulo 6: Evaluación formativa, calificación y carpetas colaborativas: una práctica de éxito en educación superior

Víctor M. López-Pastor, Mayte Archilla y Fernando Real

Capítulo 7: EvalCOMIX®: más allá de un servicio web para la evaluación
María Soledad Ibarrs-Dáiz y Gregorio Rodríguez-Gómez

Capítulo 8: La evaluación compartida para fomentar constantes procesos de reflexión
Giovanna del Gobbo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

PRÓLOGO

El presente libro aborda una temática relevante y muy actual: la evaluación en la Universidad. Su objetivo no es sólo dirigirse a los académicos de manera teórica, sino también ofrecerles una serie de técnicas, medios y herramientas para renovar una de las partes más críticas de la educación: la evaluación. Por ello, el manuscrito es apto para acercar la temática de la evaluación también a áreas no pedagógicas, ofreciendo experiencias potencialmente transferibles y aplicables en diversas disciplinas de la enseñanza.

El libro está estructurado en dos partes bien diferenciadas:

El primer bloque se compone de un riguroso marco teórico, esbozado brevemente para posteriormente dar mayor peso a la presentación de experiencias que pueden acompañar a posibles mejoras en la evaluación. Pero a pesar de su concisión, el marco teórico es fundamental para sustentar posteriormente esas propuestas prácticas, particularmente en el ámbito universitario. Para ello se aborda el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde se plantea el cambio de roles que esto ha supuesto para el alumnado y para el profesorado universitario, así como los cambios metodológicos y en la evaluación que se han producido con la adaptación al nuevo sistema. Así mismo, se hace una revisión conceptual y una propuesta terminológica sobre la evaluación en la docencia de manera técnica y precisa.

En el segundo bloque se presentan diferentes propuestas operativas, probadas y fundamentadas tanto teórica como empíricamente, llevadas a cabo de manera exitosa mediante diferentes experiencias de investigación e innovación docente. Dichas prácticas pueden entenderse como matrices genéricas que pueden encontrar su aplicabilidad en cualquier área de conocimiento (incluso en otros niveles educativos previos a la Educación Superior), adaptándolas a las necesidades del grupo, de la materia, etc. Las propuestas de evaluación son diversas: formas de calificar trabajos grupales de manera más individualizada; la utilización de las rúbricas como método de evaluación y como parte del aprendizaje; la utilización de carpetas colaborativas mediante una

evaluación formativa; la utilización de la herramienta web EvalCOMIX® para evaluar; experiencias de evaluación compartida para fomentar procesos reflexivos.

El tema es de gran interés pues va en línea con las directrices internacionales y europeas para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior.

ANTONIO FRAILE
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

PRIMERA PARTE



**MARCO TEÓRICO SOBRE LA EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD**

CAPÍTULO 1

EL PROCESO DE CONVERGENCIA HACIA EL EEES

Carolina Hamodi (Universidad de Valladolid)

El contexto en el que nace ese trabajo teórico-práctico 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).

Es relevante para enmarcar el trabajo, 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 este último punto hablaré de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria porque como integrante de la misma, configura la forma que tenemos de entender la evaluación.

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 Diploma 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.
- 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 de 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, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005, pp. 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 este 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 et al., 2005, pp. 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).

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, pp. 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 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, 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.

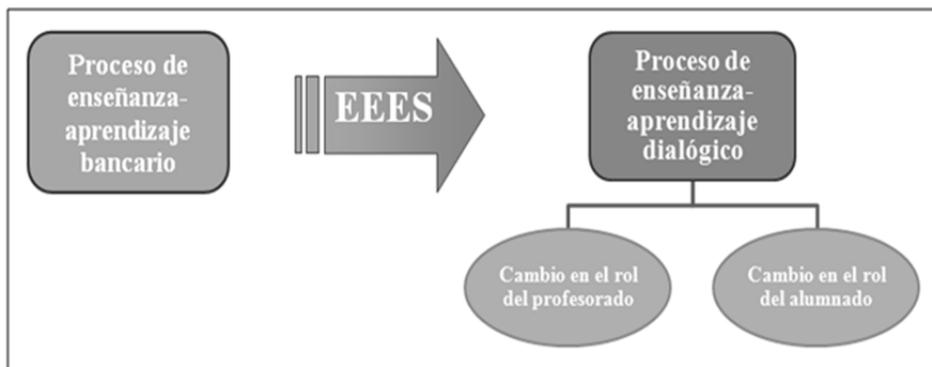


Figura 1.1. Proceso de cambio en el tipo de aprendizaje con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Fuente: elaboración propia.

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 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 el 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, pp. 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. 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.

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 (2004, pp. 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 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.

- 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 et al., 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.

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

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.

Siguiendo a Bonsón y Benito (2005, pp. 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) añaden 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.

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 (2001, p. 34), Biggs (2005, p. 177), Bonsón y Benito (2005, p. 87), Dochy et al. (2002, p. 13), López (2009, p. 50), Sanmartí (2007, p. 11) o Santos (2003, pp. 18-19) afirman que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado. Esto ha sido corroborado por Gibbs (2003, pp. 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* (Gullickson, 2007) acerca de los referentes de una “evaluación educativa”:

- 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 (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).

CAPÍTULO 2

TERMINOLOGÍA BÁSICA SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Carolina Hamodi (Universidad de Valladolid)

Es importante clarificar qué 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 en ocasiones confundirse con otros.

Por ello 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.

2.1. 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.

Autores como Álvarez (2001), Fernández (2006) o Santos (2003) 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, 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, 2009, p. 52). Estamos de acuerdo con Álvarez (2001, pp. 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.

Un ejemplo que puede ayudarnos a diferenciar una de otra es el siguiente:

Cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), y emite un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tiene que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos [...], estaremos hablando de calificación (Hamodi, López y López, 2015a, p. 149).

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. Esta es la clave.

Para dejar claras las diferencias entre la evaluación y la calificación, en la tabla 2.1 reflejamos las funciones de cada una de ellas, fundamentadas en la revisión bibliográfica realizada (Fernández, 2006; Gimeno y Pérez, 1998; Sanmartí, 2003 y Santos, 1993). Es importante señalar que todos los autores y autoras mencionados, consideran que las funciones que se enumeran, son pertenecientes a la evaluación. En ningún caso hablan de funciones de la calificación, pero desde nuestra forma de entender la evaluación creemos que es conveniente separarlas.

2.2. TERMINOLOGÍA ASOCIADA AL PROCESO DE EVALUACIÓN

Dentro de la literatura especializada, es difícil encontrar claras diferenciaciones acerca de las estrategias y técnicas de evaluación (Castejón, Capllonch, González y López, 2009, p. 67).

Álvarez (2009) recogió y analizó los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros, y no encontró marcos o planteamientos conceptuales que identificasen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes; lo cual provoca que resulte difícil sostener el poder formativo de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica (pp. 370-371).

Esta idea de necesidad de una definición terminológica sobre la evaluación también es compartida en *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, donde se afirma que “las investigaciones han llevado a diferentes autores (Conley, 1997; Gronlund, 1976; Joint Advisory Committee, 1993) a considerar que se necesita un lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (Gullickson, 2007, p. 23).

Tabla 2.1. Diferencia entre evaluación y calificación

	EVALUAR	CALIFICAR
Definición	Proceso basado en recoger información, analizarla y emitir un juicio sobre ella.	Materializar el juicio emitido (tras la recogida de información llevada a cabo) en una nota alfanumérica.
¿Cuándo?	Acción prolongada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Acción esporádica, circunstancial y puntual.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Formadora</u>: el alumnado aprende mediante la evaluación. - <u>Reguladora</u>: permite mejorar cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado. - <u>Pedagógica</u>: permite conocer el progreso de los alumnos, es decir, hasta dónde han llegado. - <u>Comunicadora</u>: la evaluación aporta comunicación en tanto en cuanto se produce un <i>feedback</i> entre alumnado-profesorado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado. - <u>Ambientadora</u>: la evaluación crea un ambiente escolar determinado, en función de cómo sea esta. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Certificadora y/o social</u>: orientada a certificar y constatar ante la sociedad que se han alcanzado unos determinados conocimientos. - <u>Selectiva</u>: permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes eliminando a los que no llegan a los mínimos exigidos y situando a otros en puestos de diferentes categorías. - <u>Comparativa</u>: el alumno se compara con los resultados de otros compañeros y el profesor se compara con los resultados de otros profesores (esta función también podría ser de la evaluación). - <u>De control</u>: la obligación legal del profesorado de calificar a los alumnos hace que se les dote de poder y de control, pues tienen la capacidad de decidir qué es evaluable y como se califica. Ese poder es tal, que incluso si el profesorado renuncia a él, el alumnado tendrá la incertidumbre de lo que se verá reflejado en las actas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hamodi et al. (2015a, p. 150).

Recientemente, hemos planteado un marco conceptual sobre los “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación (Hamodi et al., 2015a) teniendo en cuenta también la participación del alumnado en el proceso de evaluación:

1. **Los medios de evaluación:** son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Los medios de evaluación pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. En la segunda parte del libro pueden encontrarse experiencias de evaluación con diferentes medios, como por ejemplo los trabajos grupales (capítulos 4 y 8) o los portafolios o carpetas colaborativas (capítulo 6).

2. Las técnicas de evaluación: son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación.

Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesorado, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).

Cuando el alumnado participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser las siguientes: la autoevaluación; la evaluación entre pares o iguales (o coevaluación); la evaluación colaborativa o compartida. Todas ellas se explican con mayor detalle en el apartado de “terminología asociada a la participación del alumnado en la evaluación y en la calificación”.

3. Los instrumentos de evaluación: son las herramientas que tanto profesorado como alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Como ya hemos señalado, todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso. En la segunda parte del libro pueden encontrarse experiencias de evaluación y calificación a través de diferentes instrumentos, como por ejemplo las fichas de registro del trabajo grupal (capítulo 4), las rúbricas (capítulo 5), las fichas de autoevaluación (capítulo 6) o la matriz FODA (capítulo 8). Así mismo, en el capítulo 7 se presenta el servicio web EvalCOMIX® que permite crear diversidad de instrumentos de evaluación.

Es muy importante que se diferencien con claridad los medios, las técnicas y los instrumentos en cualquier sistema de evaluación. Al inicio de la segunda parte del libro puede visualizarse una tabla donde se exponen los medios, las técnicas y los instrumentos de cada una de las experiencias que se exponen en los capítulos que componen esa segunda parte.

En la tabla 2.2 se presenta un listado general de medios, técnicas e instrumentos clasificados.

Tabla 2.2. Clasificación de diferentes medios, técnicas e instrumentos.

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

Fuente: Hamodi et al. (2015a, p. 156).

2.3. 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 lo que no consideramos como tal: en muchos casos, se escucha al profesorado decir que llevan a cabo una “evaluación continua”. Para noso-

tros, esto no tiene nada que ver con la evaluación formativa, pues se trata de la realización continua de pruebas y exámenes.

A continuación definimos la “evaluación formativa” centrada “tanto en lo que aprenden los estudiantes, como en los procesos mediante los que lo hacen” (Stobart, 2010, p. 178). En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. Hamodi et al. (2014, p. 3) añaden que un elemento característico (sin el cual no sería formativa) es la retroalimentación o *feed-back*, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho, y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Es decir, no sirve solamente con la “post-información”, sino que la “pre-información” es también crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado mediante la evaluación formativa.

De manera más ejemplificadora, podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con un proceso de entrenamiento de una deportista. En algunos casos, la deportista 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 necesaria una entrenadora que vaya corrigiendo los fallos que comete la deportista. Además, lo ideal es una entrenadora a la que no sólo le importe que su pupila venza en las competiciones, sino también que se ponga en forma y que se preocupe por ella como persona. 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 como indican Pérez et al. (2009, p. 35) siempre “desde una perspectiva humanizadora”. Esa deportista no puede alcanzar sus objetivos sola, a parte de una entrenadora, necesita compañeros y compañeras para entrenarse y viceversa. 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 et al., 2009, p. 32).

En la segunda parte del libro pueden encontrarse experiencias especialmente enfocadas en la evaluación formativa (por el énfasis en el *feedback* constante) como por ejemplo en los capítulos 6 y 8.

2.4. TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN Y EN LA CALIFICACIÓN

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 et al., 2009, p. 31).

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).

En ese afán de educar en la democracia, la evaluación formativa también debe ser compartida. De esta idea nace la “evaluación democrática”: aquella que se pone “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34) y “alude la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados” por ella (Álvarez, 2001, p. 13) o lo que es lo mismo, “la evaluación compartida”, donde esta se construye con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López, 2009).

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, pp. 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 (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 2000, p. 119).

Una vez expuesta la idea de la evaluación bajo una visión pedagógica y social, y marcada por el carácter compartido, 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, producción o aprendizaje. Lo ideal es que se realice sobre unos criterios negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007, p. 133). La exactitud en la autoevaluación mejora con el tiempo (Dochy et al., 2002, p. 27). La autoevaluación se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental (Hamodi et al., 2015a, p. 155).

La autoevaluación puede ser: a) individual: cuando un estudiante evalúa su propio trabajo; b) grupal: cuando un grupo evalúa su propio trabajo. Podemos encontrar ejemplos de autoevaluación individual en los capítulos 5, 6 y 8 y de autoevaluación grupal en los capítulos 5 y 6.

- **Evaluación entre pares o iguales:** proceso mediante el cual el alumnado evalúa de manera recíproca a sus compañeros. Igual que en el caso de la autoevaluación, lo ideal es que se realice sobre unos criterios que hayan sido negociados previamente (Sanmartí, 2007, p. 133). Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación (Hamodi et al., 2015a, p. 155).

La evaluación entre pares o iguales puede ser: a) individual: cuando un estudiante evalúa el trabajo de otro estudiante; b) grupal. En este último caso, cuando se realizan trabajos colectivos, la evaluación entre pares grupal puede ser: b.1) inter-grupal: cuando un grupo evalúa el trabajo de otro grupo; b.2) intra-grupal: cuando los componentes del grupo se evalúan entre sí, analizando los aportes de cada uno al trabajo colectivo.

Es importante señalar que existe una diferencia entre la autoevaluación grupal y la evaluación entre pares intra-grupal: la primera supone que el grupo evalúa su propio trabajo (pero no se evalúan unos miembros a otros). La segunda supone que unos componentes del grupo evalúan las aportaciones de los otros al trabajo colectivo, produciéndose una evaluación entre iguales. Lo ideal, es que sea la técnica de evaluación que sea, se sustente sobre procesos dialógicos.

Además de esta aclaración terminológica, López (2012) plantea que actualmente en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto “coevaluación”. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “evaluación entre iguales”, algunos autores han realizado una traducción literal del término inglés “*co-assessment*”, utilizando el término “coevaluación” con el significado de “evaluación colaborativa” (entre estudiante y docente). Esta situación está generando una confusión terminológica en los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar el término “evaluación entre iguales”.

Podemos encontrar ejemplos de evaluación entre pares (individual) en el capítulo 8. Así mismo, también se exponen ejemplos de evaluación entre pares inter-grupal en el capítulo 4 e intra-grupal en los capítulos 4 y 5.

- **Evaluación colaborativa o 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 et al., 2009, p. 37). Se puede llevar a cabo utilizando entrevistas individuales o colectivas entre el profesorado y el alumnado (Hamodi et al., 2015a, p. 156).

En los capítulos 6 y 8 se muestran ejemplos de evaluación colaborativa entre docente y estudiantes.

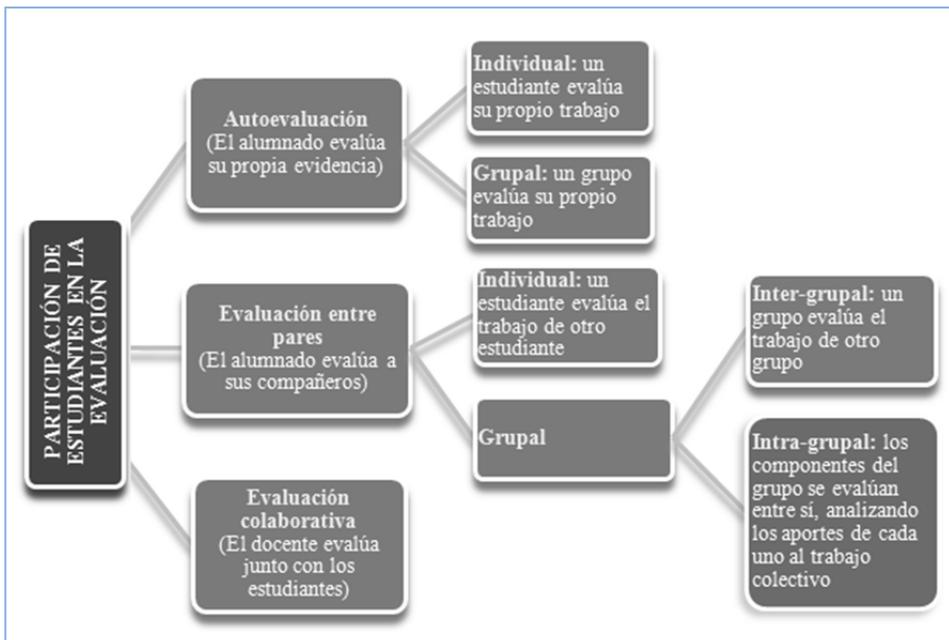


Figura 2.1. Técnicas de evaluación donde el alumnado participa. Fuente: elaboración propia.

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

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

- **Calificación dialogada:** proceso en el que profesor y alumno llevan 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 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, 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 et al., 2009, p. 38).

Todas estas técnicas (tanto las de evaluación como las de calificación) pueden desarrollarse de manera combinada en el mismo sistema de evaluación. La idea es que detrás de ellas siempre haya un sustento dialógico.

CAPÍTULO 3

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Carolina Hamodi (Universidad de Valladolid)

Existen bastantes trabajos empíricos realizados en diferentes Universidades en los que se detallan las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida. A continuación, se presenta una recapitulación de lo que se señala como aspectos positivos y negativos desde las diferentes investigaciones empíricas y divididos en función del punto de vista de docentes y de estudiantes.

3.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

-Aspectos positivos-

- Es una aportación extremadamente poderosa al aprendizaje (Knight, 2005, p. 188), que permite mejorarlo (Rotger, 1990, p. 52) ya que ayuda a aprender más y mejor (Hamodi y López, 2012, p. 107; López, 2009, p. 60).
- Facilita la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo (por ejemplo, capacidades como aprender a aprender) y el alejamiento de la memorización, desarrollando procesos cognitivos como la observación, la comparación, la clasificación, el análisis o la sintetización, ligados estrechamente a los procesos de formación permanente y con el aprendizaje a lo largo de la vida (Buscà, et al., 2010, p. 272; Buscà et al., 2012, p. 182; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Muros y Luis, 2012, p. 176; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011, p. 145; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- Incrementa el rendimiento académico (Arribas, 2012, p. 1; Buscà, et al., 2010, pp. 269-270; Castejón et al., 2011, p. 328; Coll, et al., 2007, p. 795; López,

2011a, p. 37, 2011b, p. 164; López et al., 2013, p. 177; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, p. 11).

- Permite regular las dificultades y errores (Álvarez, 2003, pp. 104-107; Álvarez, 2005, p. 107; Martínez y Ureña, 2008, p. 79; Sanmartí, 2007, p. 31).

- Favorece la motivación hacia el aprendizaje (Buscà et al., 2012, p. 182; López, 2008, p. 302, 2011b, p. 164; Rotger, 1990, p. 52; Sanmartí, 2007, p. 30; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Vallés, et al., 2011, p. 143; Zaragoza et al., 2008, p. 11).

- El alumnado se forma en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social (Flecha, 1997, p. 82; Zaragoza et al., 2008, p. 11).

- 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 (López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Vallés, et al., 2011, p. 143; Zaragoza et al., 2008, p. 11).

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 (Boud y Falchikov, 1989; Falchikov y Boud, 1989; Bataloso, 1995; Fernández, 1996; Espadas, 1998-99; López, 2000; Álvarez, 2001, citados por Bretones, 2008, p. 183).

- Es un medio para que el alumnado tenga mayor capacidad de decisión frente al poder unilateral del profesorado (Tan, 2004, citado por Bretones, 2008, p. 183).

- 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 (Dochy et al., 1999, citado por Dochy, 2002, p. 28; Rodríguez et al., 2011, p. 426).

- 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 (Bretones, 2008, pp. 184-186).

- La evaluación entre pares, puede ser valiosa ya que los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso y la consideran como suficientemente justa y exacta (Dochy et al., 1999, citado por Dochy, 2002, p. 28). Mejora los procesos de aprendizaje e incrementa la calificación (Ibarra et al., 2012, p. 219). Existe una mayoría de estudios que demuestran que las evaluaciones entre pares coinciden bastante con las

realizadas por otros estudiantes (fiabilidad) y por el profesorado (validez), sobre todo cuando es usada con test y adjudicación de puntuaciones (instrumentos de evaluación), y aunque la encuentran exigente, les reduce la ansiedad, produciéndoles ciertos beneficios en su aprendizaje y una mejora de destrezas en la presentación y valoración (Bretones, 2008, pp. 191-192).

-Aspectos negativos-

- Surgen resistencias iniciales al encontrar una nueva forma de trabajar: se crean situaciones de duda e inseguridad habituales ante cualquier tipo de cambio profundo en las rutinas y dinámicas de trabajo (López, 2011a, p. 36, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; McDowell y Sambell, 2003, p. 101; Pérez et al., 2008, p. 445; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, pp. 13-14), pero suelen durar uno o dos meses (López, Monjas et al., 2008, p. 474). También puede suceder que una parte del alumnado se oponga frontalmente porque prefiere sistemas de trabajo que no requieran ningún tipo de implicación personal (López et al., 2007, p. 13).

- Supone una mayor carga de trabajo (Julián, et al., 2010, pp. 229-230; López, 2008, p. 309; López et al., 2007, p. 13; Pérez et al., 2008, p. 445; Zaragoza et al., 2008, p. 15).

- 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 (López et al., 2007, p. 14).

- Si el *feed-back* es tardío, los estudiantes están centrados en otras cuestiones y el aprendizaje es mucho menor (Race, 2003, p. 85).

- Traducir la evaluación realizada durante el proceso a una calificación numérica supone una dificultad añadida (López et al., 2007, p. 14).

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 (Bretones, 2008, p. 186-187), 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 (Capllonch et al., 2009, pp. 228-229).

- 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 (Hamodi y López, 2012, p. 110; Navarro, 2010, p. 9).

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

-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 (Álvarez, 2005, pp. 59-60; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Rotger, 1990, p. 52; Vallés, et al., 2011, p. 149; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008, p. 11).

- 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 (Álvarez, 2003, p. 104; Álvarez, 2005, p. 81; Capllonch et al., 2008, p. 229; López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; Reynolds y Trehan, 2000, pp. 267-278; Rotger, 1990, p. 52; Vallés, et al., 2011, p. 150).

- Incrementa los niveles de calidad docente, pues requiere que el proyecto docente esté muy bien organizado (López et al., 2007, p. 13; Zaragoza et al., 2008, pp. 20-21), y que haya coherencia curricular (López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; Zaragoza et al., 2008, p. 17).

- 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 comparan y dialogan, de modo que no solo 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 (Capllonch et al., 2008, p. 230; López, 2008, p. 474; López et al., 2007, p. 15; López, Monjas et al., 2008, p. 474; Martínez et al., 2009, p. 104).

-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 (Díaz, 1993, p. 118; Coll et al., 2007, p. 799; Julián, et al., 2010, pp. 229-230; López, 2008, p. 309; López et al., 2007, p. 13; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Navarro et al., 2010, p. 9; Pérez et al., 2008, p. 445; Race, 2003, p. 85; Vallés, et al., 2011, p. 151; Zaragoza et al., 2008, p. 15).

- 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.) (Fullan, 2002, p. 25).

- Si el proyecto docente no está bien organizado o no posee la suficiente coherencia entre todos los elementos curriculares (López et al., 2007, p. 13), 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 (Sánchez, 2011, p. 49).

- 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 (Green, 2004; López et al., 2007, p. 13; López, 2011b, p. 165; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Pérez et al., 2008, p. 445; Sánchez, 2010, p. 48). 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 (López et al., 2007, p. 13).

- 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 (Fernández, 2006, p. 1; López et al., 2007, p. 14; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Vallés, et al., 2011, p. 153).

- 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 (Sánchez, 2011, p. 49).

- Si no se tiene hábito de trabajo en este sistema, se generan situaciones de duda e inseguridad (Díaz, 1993, p. 118; Green, 2004; Ibarra et al., 2012, p. 219; Knight, 2005; López et al., 2007, p. 13; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Zaragoza et al., 2008, p. 22).

- 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 (Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Monjas y Torrego, 2010, p. 18; Pérez et al., 2008, p. 445).

- 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 (Valero, 2004, p. 47).

- La evaluación formativa se dificulta cuando se trabaja con alumnado de primer curso (Monjas y Torrego, 2010, p. 18), 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 (Capllonch et al., 2009, pp. 238-239; Martínez y Ureña, 2008, p. 80), 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 (Valero, 2004, p. 46).

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 rosa) y de cómo el profesorado los trata (línea azul).

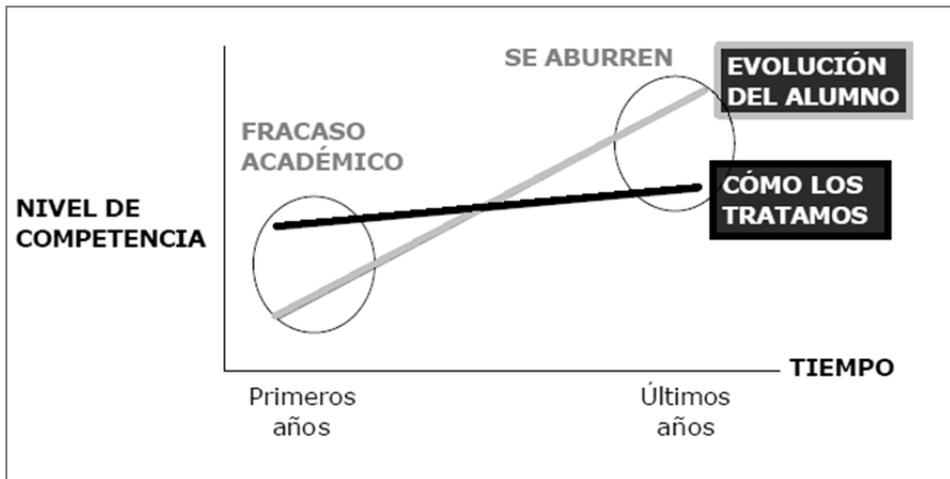


Gráfico 3.1. Nivel de competencia del alumnado y trato del profesorado. Fuente: Valero (2004, p. 46).

Vemos (mediante la línea rosa) 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 negra 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 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.

Como se acaba de exponer, existen aspectos positivos para llevar en el aula una evaluación formativa y compartida, pero también aspectos negativos y problemas que surgen por su utilización (como los señalados). En Capllonch et al. (2009, pp. 217-252) se puede encontrar una “guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad” que aporta propuestas y estrategias que pueden ayudar a solventar gran parte de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado y el alumnado cuando se desarrollan sistemas de evaluación formativa y compartida.

SEGUNDA PARTE



**PROPUESTAS Y CASOS PRÁCTICOS DE
EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

En esta segunda parte del libro, el lector o lectora encontrará diferentes experiencias de evaluación, que sustentadas sobre el marco teórico precedente, muestran propuestas prácticas llevadas a cabo exitosamente a través de proyectos de investigación e innovación docente, mostrando así mismo los resultados y conclusiones tras la implementación de las mismas.

Atendiendo a las definiciones expuestas en el epígrafe 2.2. (“terminología asociada al proceso de evaluación”), a continuación se exponen los medios, técnicas e instrumentos de cada una de las experiencias de evaluación expuestas en los capítulos pertenecientes a esta segunda parte del libro.

MEDIOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Capítulo 4. Distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos		
Cualquier producción grupal (trabajos, ensayos, portafolios, etc.)	-Evaluación entre pares intra-grupal - Distribución intra-grupal de la calificación	- Fichas de registro del trabajo grupal
Capítulo 5. La rúbrica como método de evaluación y de aprendizaje		
Cualquier producción (el capítulo se centra en trabajos grupales, pero es extrapolable)	- Evaluación del docente	- Rúbrica analítica para evaluar el contenido de trabajos grupales escritos y su exposición
	- Autoevaluación individual	- Rúbrica analítica para evaluar el contenido de trabajos grupales escritos y su exposición - Rúbrica analítica para evaluación del desempeño en el trabajo colectivo
	- Autoevaluación grupal	- Rúbrica analítica para evaluar el contenido de trabajos grupales escritos y su exposición
	- Evaluación entre pares inter-grupal	- Rúbrica analítica para evaluar el contenido de trabajos grupales escritos y su exposición

	- Evaluación entre pares intra-grupal	- Rúbrica analítica para evaluación del desempeño en el trabajo colectivo
Capítulo 6. Evaluación formativa, calificación y carpetas colaborativas: una práctica de éxito en Educación Superior		
Carpetas colaborativas (con evidencias grupales e individuales)	- Evaluación del docente	-Cuaderno del profesor -Fichas de evaluación para cada documento.
	- Autoevaluación individual y autocalificación	- Informe individual de autoevaluación y autocalificación
	- Autoevaluación grupal	-Fichas de autoevaluación grupal para cada documento
	- Evaluación colaborativa y calificación dialogada mediante entrevista final grupal con los miembros de cada carpeta	- Acta con el reparto de calificaciones firmada por todo el grupo (en el caso de que haya que repartir las calificaciones de forma diferente dentro del grupo)
Capítulo 7. EvalCOMIX®: más allá de un servicio web para la evaluación		
Cualquier tipo de producción	- Evaluación del docente - Autoevaluación - Evaluación entre pares	Diversidad de instrumentos (escala de valoración, rúbrica, lista de control, diferencial semántico, etc.) creados a partir del servicio web EvalCOMIX®
Capítulo 8. Evaluación compartida para fomentar constantes procesos de reflexión		
Trabajo individual	- Autoevaluación individual	- Tabla de clasificación del conocimiento inicial - Rúbrica de autoevaluación de los resultados de aprendizaje
	- Evaluación entre pares	- Rúbrica de evaluación de los resultados de aprendizaje
Trabajo grupal	- Autoevaluación grupal	-Tabla de evaluación sobre fortalezas y debilidades - Ficha de registro del trabajo grupal - Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas)
Presentación de resultados del <i>World Café</i>	- Evaluación del docente - Evaluación colaborativa	

CAPÍTULO 4

LA DISTRIBUCIÓN INTRA-GRUPAL DE LA CALIFICACIÓN DE TRABAJOS COLECTIVOS

Carolina Hamodi (Universidad de Valladolid)

En el presente capítulo se presenta una propuesta de calificación de trabajos grupales, de manera individual, en función del trabajo que ha desarrollado cada componente. Se basa en una evaluación intra-grupal, donde los estudiantes evalúan el trabajo aportado por cada uno de los miembros del grupo, precediendo al reparto de la nota. Además, se presentan los resultados extraídos de la opinión de los propios alumnos mediante encuestas y grupos de discusión para conocer cómo viven este tipo de experiencias, si la consideran una forma de calificar más justa y si existen posibles aspectos a mejorar.

4.1. MARCO TEÓRICO

Los trabajos de carácter colectivo o grupal se basan en el aprendizaje cooperativo y el éxito dependerá de que el conjunto de compañeros y compañeras hayan alcanzado los objetivos planteados. Para ello se requiere un despliegue de competencias relacionales muy importantes como por ejemplo de comunicación y negociación (Heathfield, 2003), habilidades para integrarse en un colectivo, para compartir, para coordinar los esfuerzos y para ejercer responsabilidades. Además, todas estas competencias que se desarrollan en los trabajos grupales, serán útiles en el desempeño de la profesión de los y las estudiantes (Apodaca, 2006) pues en todos los desempeños profesionales se requiere un trabajo en equipo, bien sea con iguales, con superiores o con subordinados. Y esta es una competencia que el alumnado debe ir desarrollando paulatinamente a lo largo de su formación, como se recomienda también desde el Parlamento Europeo (2006).

Para que tanto el trabajo en grupo como las estrategias de evaluación y calificación sean exitosas deben tenerse en consideración las siguientes premisas: a) preparar para trabajar en grupo a los estudiantes incidiendo en la importancia que tiene el aprender a ser responsable de la propia conducta dentro de un grupo (Heathfield, 2003); b) contar con la implicación del estudiantado en todas las fases y procesos evaluativos (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012); c) establecer inicialmente los objetivos y aclarar los criterios de evaluación (Exley y Dennick, 2009).

Centrándonos en el proceso de evaluación de los trabajos grupales, el profesorado se encuentra generalmente con un medio o producto que debe evaluar y al que posteriormente le asigna una calificación, que en la mayoría de los casos suele ser la misma para cada uno de los componentes. Implicar al alumnado universitario en este proceso, como afirman Fallows y Chandramohan (2001), puede otorgar una visión más holística y fiable del trabajo desarrollado. Además, conlleva múltiples ventajas: ayuda al aprendizaje (Exley y Dennick, 2009), se desarrollan competencias interpersonales transferibles al mundo laboral y profesional (Sivan, 2000) y se potencia el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ibarra et al., 2012).

Syvan (2000) propone dos formas de calificar los trabajos grupales a través de una implicación de los iguales (evaluación entre pares): intra-grupal (son los propios componentes del grupo quienes se evalúan entre sí) e inter-grupal (unos grupos evalúan el trabajo de otros grupos). Estas aclaraciones terminológicas han sido expuestas con mayor precisión en el epígrafe 2.4. sobre “terminología asociada a la participación del alumnado en la evaluación y en la calificación”.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo nos centramos en la evaluación intra-grupal, que precede al reparto de la nota por parte de los propios componentes del grupo. Es decir, el profesor, tras evaluar el trabajo da una nota al grupo y es este quien tiene que repartirla en función del esfuerzo y las aportaciones que cada miembro ha hecho (Exley y Dennick, 2009).

Es importante considerar que en este proceso pueden emerger ciertas dificultades: hay estudiantes que reciben más nota de la que merecen (Heathfield, 2003) o algunos miembros se valoran por encima de lo que han hecho (Fraile y Cornejo, 2012). La dificultad más señalada en la literatura especializada hace referencia a los problemas de relación entre los miembros del grupo que pueden emerger a la hora de hacer un reparto justo de la nota (Hamodi, Mateo, Adame y Larena, 2015; Heathfield, 2003). Para dar solución a estos problemas, es fundamental sistematizar los momentos evaluativos y los criterios que hay que valorar en el trabajo en grupo (Díaz, 1993) y justificar las calificaciones que se otorguen dentro del grupo en función de los criterios establecidos (Brown y Pickford, 2013). Una de las herramientas que puede ayudar a sistematizar y dejar reflejado el trabajo de cada uno de los componentes y sus aportaciones al producto final son: las “fichas de registro” (Hamodi, Araque y Larena, 2015), el “esquema de evaluación en grupo” (Heathfield, 2003) o el “autoinforme de interacción grupal” (Ibarra y Rodríguez, 2007) donde se recogen diferentes aspectos

de las sesiones de reunión del grupo, de las aportaciones que se han hecho, de la forma de organizarse, etc.

Tras poner en práctica la distribución intra-grupal de la calificación en un trabajo colectivo pueden suceder dos cosas:

1. Que todos los miembros se asignen la misma nota. Esto sería el fruto de un buen trabajo conjunto que ha sido enfocado hacia el bien común (Exley y Dennick, 2009). Sin embargo, también podría estar indicando que quienes no trabajan se están beneficiando de forma injusta. Es lo que Oakley et al. (2004) denominan “getas” (*hitchhiker*) y “pasotas” (*couch potatoe*), y que según la autora son estilos de personas que pueden encontrarse en los grupos. Algunas soluciones que se plantean son: argumentar por qué se ha dado la misma nota a todos los componentes (Heathfield, 2003) y establecer acuerdos iniciales donde las decisiones tomadas sobre las responsabilidades que implica el trabajo en grupo, sobre las contribuciones realizadas y el rendimiento alcanzado, sean fruto del debate (Johnston, 2010).

2. Que no todos los miembros se asignen la misma nota. Sobre las notas diferentes que aplica el grupo, Heathfield (2003) observa que hay una pequeña variación que oscila entre el 5%, y que hay grupos donde aparecen casos individuales con una diferencia grande respecto a la nota baja que se le otorga (que es reconsiderada por el profesor).

4.2. PROPUESTA PRÁCTICA: LA DISTRIBUCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN LOS TRABAJOS GRUPALES

En el presente capítulo se expone el proceso de desarrollo y análisis de un Proyecto de Innovación Docente (PID) llevado a cabo por un grupo de docentes de diversas Universidades, preocupados por la calificación de los trabajos grupales.

El objetivo general que se pretendió alcanzar fue:

1. Desarrollar sistemas dialógicos de evaluación y calificación con el alumnado, que busquen una mayor justicia permitiéndoles formar parte activa del proceso.

Además, como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

1. Trabajar el desarrollo de una competencia transversal en el ejercicio de cualquier profesión: el diálogo y la comunicación asertiva dentro de un grupo.

2. Evitar que los y las estudiantes que se implican menos en el trabajo colectivo obtengan la misma calificación que quienes tienen altos niveles de compromiso dentro del mismo grupo.

3. Dar la oportunidad a los y las estudiantes que se han implicado más dentro del grupo que tengan el reconocimiento de este mediante el reflejo en una mayor calificación.

El conjunto de docentes reflexionó sobre cómo podían otorgarse una calificación más individualizada de los trabajos grupales, atendiendo a la implicación de cada

componente en dicho trabajo. Se consideró que quienes mejor conocen el funcionamiento interno de cada grupo son los propios componentes (más que el docente). Por lo tanto, se decidió empoderar al alumnado para poder dialogar sobre la calificación de los trabajos y sobre cómo cada alumno se había implicado en el proceso grupal. Así, se propuso la repartición de la nota global por parte de los propios miembros del grupo (calificación intra-grupal), en función de la implicación y el trabajo desarrollado por cada uno de ellos.



Figura 4.1. Distribución intra-grupal de la calificación de un trabajo colectivo.

Es decir, el profesorado otorgaba una puntuación al trabajo grupal (producto final) que resultaba de multiplicar la nota que consideraba que merecía el dicho trabajo, por el número de componentes (figura 4.1).

Si por ejemplo, si un trabajo de 4 componentes merecía un 7, la puntuación de ese trabajo sería de 28 puntos. El grupo debía repartir entre sus componentes dicha puntuación de manera dialógica, utilizando siempre “la fuerza de los argumentos”. Imaginemos que en el ejemplo citado uno de los componentes había trabajado más y otro algo menos. El primero podría tener un 7,5, el segundo un 6,5 y los otros dos miembros un 7, de manera que sumaría los 28 puntos.

Para abordar estos procesos dialógicos y sustentarlos sobre argumentos, fue fundamental que el alumnado reflejase el proceso del trabajo en un documento. Como se ha indicado líneas más arriba en el marco teórico, existen diferentes modelos: las “fichas de registro” (Hamodi et al., 2015), el “esquema de evaluación en grupo” (Heathfield, 2003) o el “autoinforme de interacción grupal” (Ibarra y Rodríguez, 2007).

Tomando como modelo la “ficha de registro”, los y las estudiantes debían registrar cada una de las sesiones de reunión, tutorías o fechas marcadas para entregar tareas (figura 5.2). En ella se recogían datos como la fecha y la hora establecida inicialmente para la reunión, la hora de llegada de cada uno de los miembros y la hora de salida, las tareas asignadas en la última reunión (y si se habían realizado satisfacto-

riamente según el resto de componentes o no), las tareas acordadas para la próxima reunión, observaciones generales y finalmente, la firma de cada componente, indicando la conformidad con lo que se había recogido en el documento. Esto permitirá dejar constancia del trabajo que realiza cada uno, y será una herramienta útil para poder sustentar el diálogo sobre argumentos válidos para todo el grupo.

Asignatura: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Logo de la universidad
(institución) correspondiente

DOCUMENTO DE REGISTRO DE REUNIONES DE TRABAJO EN GRUPO

NOMBRE DEL GRUPO: _____

FECHA Y HORA ACORDADA PARA LA REUNIÓN: _____

COMPONENTES (Nombre y firma)	HORA DE LLEGADA	HORA DE SALIDA	TAREAS ASIGNADAS EN LA ÚLTIMA REUNIÓN	TAREAS PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN	OBSERVACIONES

OBSERVACIONES GENERALES:

Figura 4.2. Ficha de registro del trabajo grupal.

Como se señalaba en el marco teórico, es fundamental facilitar al alumnado al inicio del proceso toda la información necesaria sobre cómo se va a llevar a cabo la evaluación y la calificación. Así, se explicó a los y las estudiantes en qué consistía exactamente la innovación docente: la distribución intra-grupal de la calificación del trabajo colectivo.

Finalmente, las decisiones del grupo se debían poner en común en una entrevista colectiva con la docente, tras la cual, se definían las calificaciones definitivas.

Tras la puesta en marcha del PID, se verificó si había supuesto un sistema de calificación más justo. Se buscó conocer la percepción tanto del alumnado como del profesorado a través de diferentes técnicas de investigación. Para conocer la vivencia del alumnado se aplicó un cuestionario inicial (antes del desarrollo del PID) y uno final y se buscó profundizar en los discursos mediante grupos de discusión. Por otro lado, los y las docentes recogieron aspectos relevantes de la experiencia de innovación en el “informe de profesorado”. Tras analizar todos los cuestionarios, grupos de

discusión e informes, se han extraído conclusiones, formando todo ello un ciclo de investigación-acción que pretende volver a reestructurar el sistema de evaluación y calificación para mejorar.

4.3. RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES

El 95,8 % de los estudiantes habían hecho anteriormente trabajos en grupo. A la mayoría es una forma de trabajo que les gusta bastante o mucho (62,35%), pero como se comprueba a través de sus discursos, reconocen que al llegar a la Universidad les cuesta bastante por la escasa práctica precedente:

El problema es que esto se debería hacer desde el colegio porque no estamos acostumbrados a trabajar en equipo, no sabemos trabajar en equipo. Tenemos un fondo muy individualista, no se sabe... entonces estas cosas cuando llegas a la Universidad cuando... cuando tienes tus ideas, cuando tienes vicios, cuando te cuesta... es como que te pegas un bofetón; cuesta muchísimo más, sin embargo si lo haces desde Primaria es que no es igual. (P2:GD2.rtf-2:20)

Anteriormente al desarrollo del PID, la mayoría (89,74%) habían sido calificados en los trabajos grupales con la misma nota todos los componentes. En ocasiones (en niveles educativos inferiores) se les había dado la opción de repartirla, pero dicho reparto no tenía reflejo en la calificación final:

Yo en bachillerato tuve un poco la experiencia pero no contó la nota para la calificación final. O sea, simplemente fue como para que el profesor la tuviera en cuenta muy por encima. Era para ver (de un trabajo grupal) quién había trabajado y quién no. Pero no se tenía en cuenta. (P1:GD1.rtf-1:1)

Yo también, en bachiller hice un trabajo y el profesor nos dio una nota para el grupo y teníamos que dividimos la puntuación. Pero lo mismo, era para saber cuánto tenía cada uno pero no conto para la nota final. (P1:GD1.rtf-1:2)

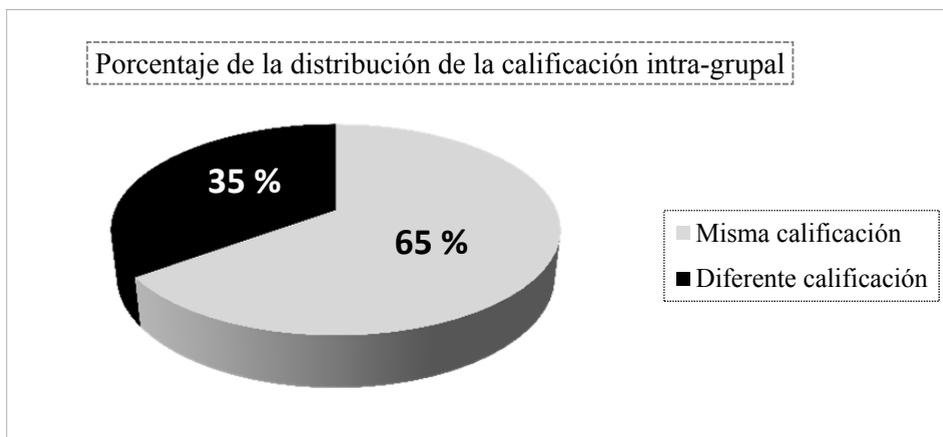


Figura 4.3. Porcentaje de grupos en función de la manera de distribuirse la calificación (la misma para todos los componentes o de manera diferente).

Tras la implementación del PID, el 64,86% de los alumnos trabajaron en grupos que se repartieron la misma nota. Por el contrario, el 35,14% de los alumnos trabajaron en grupos que se repartieron la nota de manera diferente (figura 4.3).

Respecto a los que se repartieron la misma nota, la mayoría lo hicieron porque todos habían trabajado por igual (78,12%). Aunque se trata de una mayoría, también es importante señalar que un 21,86% se la repartió de manera igualitaria para evitar conflictos o por decisión o presión de otros componentes, como vemos en el siguiente discurso:

Yo por ejemplo, en los grupos siempre trabajo bastante y el año pasado, cuando nos dieron la nota, a la hora de la verdad no me atrevo a decir... pues yo me merezco más nota que una persona que no hizo nada. Pues vale, todos igual. Cuando no había ido a un solo trabajo ni nada. (P2: GD2.rtf-2:8)

Respecto a los que se repartieron la nota de manera diferente, la mayoría (el 86,53%) lo hicieron porque no todos se habían implicado igual en el trabajo. En este caso, también debe reflejarse el 13,44% que se la repartió de forma diferente para evitar enfrentamientos o por presiones de compañeros.

A la hora de repartir la calificación, en la mayoría de los casos (70,73%) lo hicieron de manera dialógica, aunque en algunas ocasiones (15,85%) lo hicieron por votación, quedando el dialogo en segundo plano. En un ínfimo porcentaje de casos (un 1%) los grupos no fueron capaces de resolver los conflictos mediante el diálogo y solicitaron mediación del docente.

Por lo general, la mayoría (el 73,01%) considera que la forma de calificar los trabajos grupales desarrollada en el PID es muy justa o bastante justa. Esto se refleja también en los grupos de discusión. Un 15,07% la considera algo justa y tan sólo en 11,02% la consideran o poco o nada justa (probablemente, debido a la emergencia de esos conflictos).

- A mí me parece justa, porque si una persona no ha trabajado se ve a la hora de repartir esa nota que va a recibir menos. Porque, ¿por qué va a tener la misma nota que tú? (P1: GD1.rtf-1:3)

- Yo creo que sí que es justo porque ves realmente quién ha trabajado y quién no, y quién lo ha hecho, porque un profesor no lo puede ver tanto como los que hemos trabajado. (P2: GD2.rtf-2:6)

Por otro lado, existe un consenso absoluto en los discursos de los y las estudiantes al considerar que ha sido una experiencia que les ha ayudado para el desarrollo de ciertas competencias que se les serán útiles en su futuro cuando desarrollen su práctica profesional en equipos de trabajo, como por ejemplo exponer la opinión de manera asertiva y saber aceptar críticas de otros componentes del grupo:

- Te enseña a decir lo que en verdad estás opinando. Te puede costar más decirlo pero porque no puede ser igual que no decirlo a la cara. (P2:GD2.rtf-2:23)

- [Me ha servido] para saber aceptar críticas. (P3:GD3.rtf-3:20)

- Te ayuda a madurar, a aprender, a conocer a las personas, aprendes a criticarte a ti mismo y a saber cómo actuar en determinados momentos. Sobre todo eso, teniendo en cuenta las relaciones interpersonales, cómo enfrentarte a una persona a la hora de criticarla de alguna forma, o de elogiarla. (P3:GD3.rtf-3:27)

Pero también cabe destacar que para el desarrollo de éstas competencias se requiere cierta transversalidad en el tiempo, por lo que sería importante continuar con el desarrollo del PID:

- [Sería interesante] trabajarlo desde la Primaria. Porque si a unos niños les enseñan a trabajar así luego van a llegar a la Universidad y no van a tener problema en decir tú no has trabajado y tú sí... pero cuando ya llegas aquí yo creo que nos cuesta por eso, porque no estamos acostumbrados a decirlo. (P2:GD2.rtf-2:23)

- Yo creo que la primera vez igual no, pero las demás, por lo menos lo que yo estoy viendo en mi clase, es que la gente ahora mismo se está dando cuenta y está empezando a... Este año, el pasado no. (P2:GD2.rtf-2:18)

Como conclusiones finales pueden señalarse las siguientes:

1. El alumnado considera que la implementación del PID les ha llevado a ser calificados de una manera más justa. No obstante, es muy importante no olvidar que existe un pequeño porcentaje de estudiantes que se han sentido coaccionados a la hora de repartir la nota o que no han sido asertivos para evitar conflictos. Es importante que los docentes tengan esto en consideración y formen a los estudiantes sobre actitudes asertivas, y que eduquen sobre la base del diálogo y la argumentación.

2. La puesta en marcha del PID ha ayudado al desarrollo de competencias que a los estudiantes les serán útiles en su futura práctica profesional, cuando tengan que trabajar en equipos, y tengan que expresar sus ideas de manera asertiva y dialógica. Esta forma de calificación mejora el aprendizaje y desarrolla habilidades comunicativas y de corresponsabilidad.

3. Es importante que para que este tipo de técnica pueda alcanzar el mayor éxito debe desarrollarse de manera continua y transversal en el tiempo.

CAPÍTULO 5

LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y DE APRENDIZAJE

Ana María Fernández (Universidad de Valladolid)

Este capítulo pretende mostrar la rúbrica como instrumento de evaluación y también de aprendizaje, no solo desde el planteamiento teórico, sino a través de la experiencia llevada a cabo por docentes universitarios en trabajos grupales de asignaturas de enfermería. El objetivo es exponer las ventajas e inconvenientes de su utilización y cómo ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje y a los profesores a centrar los criterios de evaluación en función de la tarea y el nivel de exigencia.

5.1. MARCO TEÓRICO

El concepto de evaluación en la Educación Superior está cambiando desde un modelo centrado en el profesor o de “evaluación del aprendizaje” hacia otro modelo centrado en el alumno o de “evaluación para el aprendizaje” (Valverde y Ciudad, 2014, p. 50). Como se indicaba en el capítulo 1, el profesor universitario no puede actuar sólo como simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que ser impulsor del aprendizaje de las competencias y aptitudes que necesita adquirir el estudiante.

Siguiendo a Zabalza (2003, p. 215) "lo que la Universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos". Por lo tanto la clave está en dejar de pensar en aquello que el profesor enseña y centrarse en aquello que realmente los estudiantes están aprendiendo y ofrecerle herramientas para hacerlo.

Mucho se ha hablado en estos últimos años de la educación en competencias y de las definiciones en competencias generales, transversales y específicas (Bujan,

Rekalde y Aramendi, 2011) que debemos tener en cuenta para preparar la actividad docente y elaborar métodos de evaluación y auto aprendizaje para nuestros estudiantes. En el Real Decreto 1393/2007 y el Real Decreto 861/2010 se especifica que las competencias definidas en los planes formativos deben ser evaluables, por lo que es necesario concretar dichas competencias en indicadores de realización, relacionándolos con actividades de aprendizaje y sirviendo como elementos de reflexión, para evaluar el grado de consecución en el desarrollo de las mismas (Sáez, Frechilla y Rodríguez, 2015). Pero ¿cómo evaluar en competencias, cómo desarrollar herramientas que midan a la vez que fomenten el aprendizaje?

Actualmente se han ido desarrollando instrumentos de evaluación que nos acercan a una mejor, y más objetiva, evaluación del aprendizaje del estudiante por competencias y niveles de adquisición de las mismas, entre ellos la rúbrica. Siguiendo a Andrade y Valtecha (2009, p. 105) esta metodología permite al alumno saber lo que se supone que debe hacer y cómo autoevaluarse.

La rúbrica es un instrumento de evaluación que mide el desempeño de los estudiantes en áreas complejas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten evaluar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias alcanzadas por el estudiante, así como favorecer la participación de los y las estudiantes en el proceso de evaluación, como concluye Merino en su estudio sobre trabajo en grupo mediante rúbrica (2011, pp.71-72).

Este instrumento consiste en una tabla de evaluación de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivos, o competencias en general, desde una complejidad muy baja hasta una alta complejidad, es decir, presentan una escala de valoración con distintos grados de logro que puede ir desde el 0 (no cumple las expectativas ni alcanza el dominio) hasta el 4 (cumple los criterios de calidad y dominios establecidos). Permite evaluar competencias relacionadas con producción de trabajos, exposición oral, *Role-Playing*, etc.

Existen diferentes tipos de rúbricas, las más utilizadas son la rúbrica general u holística y analítica o formativa; sin embargo también la podemos clasificar:

- *Según los diferentes actores que van a utilizar la herramienta:* evaluación del profesor, autoevaluación del estudiante y evaluación entre compañeros.
- *Según el tipo de tarea a evaluar:* portafolios, trabajo escrito o ensayo exposición oral, diario reflexivo, tarea práctica, contribución de una persona en el trabajo en equipo, trabajo fin de grado, preparación de seminarios, talleres, etc.

La rúbricas globales, holísticas o comprensivas, son útiles para evaluar la totalidad del trabajo/tarea sin valorar por separado las partes que lo componen. Son sencillas de elaborar, ya que no detallan cada una de las partes del trabajo, son más adecuadas para la evaluación sumativa; pero nunca como definitiva o calificación final.

Una rúbrica holística debe establecer de forma numérica grados de dominio que pueden ir del grado 0 al grado 4, o incluso al grado 5. No existe un consenso en cuanto al número de grados o niveles alcanzados estandarizados o determinados que deben establecerse. No pretendemos estandarizar un determinado número, aunque sí es aconsejable no superar 5 grados para evitar la dispersión de criterios y fomentar el pragmatismo del instrumento en sí.

A continuación exponemos un ejemplo de rúbrica holística comprensiva para la formación sumativa.

Tabla 5.1. Ejemplo de una rúbrica global comprensiva.

Niveles de logro	DESCRIPTORES
Nivel no alcanzable 0	No se realiza actividad. No existe dominio.
Nivel básico/inicio 1	No se ha comprendido la actividad realizada, se demuestra con errores, dudas y débil dominio del conocimiento o práctica evaluada.
Nivel intermedio 2	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad aunque aún muestra un conocimiento aún dudoso.
Nivel avanzado 3	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un mayor porcentaje de elementos requeridos en la actividad. El conocimiento y la práctica están adquiridos.
Nivel experto 4	Se evidencia comprensión total del problema. Domina perfectamente el conocimiento y la práctica y se demuestra automatizada.

Nota: La descripción es genérica, se debe adaptar, concretar y personalizar con los contenidos de cada tarea concreta.

Las rúbricas analíticas se utilizan para la evaluación formativa, el profesor puede evaluar, por separado y con más detalle, las diferentes partes del desempeño del estudiante en la elaboración de la tarea y posteriormente sumar la puntuación de cada una de ellas (con distintas escalas) pudiendo obtener una calificación final más detallada.

Del Pozo (2012), Shipman (2012), Malini y Andrade (2010) y Martínez-Rojas (2008) indica los pasos a seguir para planificar y desarrollar las rúbricas. Además, la elaboración y uso de rúbricas pueden llevarse a cabo manualmente o con aplicaciones informáticas, en este caso denominadas e-rúbricas. Este es un modelo innovador que permite el alcance de competencias profesionales, a la vez que, exige al estudiante una autoevaluación permanente al identificar los estándares o criterios a conseguir en sus actividades, y la realización de juicios que son aplicados con estos criterios y estándares (Boud, 2000b). Algunas herramientas útiles, la mayoría de acceso gratuito, para la elaboración de e- rúbricas son:

- EvalCOMIX <http://evalcomix.uca.es/>
- eRubric Assistant <http://goo.gl/69AQi>
- iRubric: <http://goo.gl/dqyFA>
- Penn State cubic rubric: <http://goo.gl/isRnv>
- Rubistar <http://rubistar.4teachers.org/>
- Rubrix <http://rubrics.com>
- SINED e-rúbrica: <http://rubrica.sined.mx>

Actualmente existen en distintas Universidades plataformas virtuales de trabajo que ofrecen su propia herramienta TIC para elaborar rúbricas. En el capítulo 7 de este libro se puede encontrar el proceso detallado a través de EvalCOMIX.

5.2. PROPUESTA PRÁCTICA: EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS

En este capítulo exponemos la experiencia en la elaboración y utilización de la rúbrica en distintas asignaturas impartidas en la Facultad de Enfermería de Soria, (Universidad de Valladolid), como instrumento de evaluación en el trabajo conjunto con un proyecto de innovación docente, desde 2012 hasta 2015. En este caso el objetivo ha sido crear y utilizar este instrumento para evaluar de forma más objetiva trabajos escritos de elaboración grupal, exposición oral de los mismos y poner en práctica la autoevaluación (individual y grupal) y la evaluación entre pares (tanto intra-grupal como inter-grupal) en el desempeño del trabajo desarrollado. Es importante considerar la diferencia entre la autoevaluación (individual y grupal) y la evaluación entre pares (individual y grupal), desarrollada previamente con mayor extensión en el epígrafe 2.4. sobre “terminología asociada a la participación del alumnado en la evaluación y en la calificación”

Nuestra propuesta es dar a conocer su utilidad, desde la experiencia, y la elaboración de este instrumento que hemos utilizado en distintas asignaturas desde hace cinco años.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este tipo de instrumento son:

- Mostrar al estudiante diferentes niveles de logro que pueden alcanzar con un trabajo, especificando los aspectos que debe cumplir para alcanzar distintos niveles de calificación.
- Permitir que los estudiantes realicen una autoevaluación (individual y grupal) de sus propios trabajos y actuaciones y una evaluación entre pares evaluado las aportaciones de cada miembro al trabajo (intra-grupal) y evaluar los trabajos de otros grupos (inter-grupal), conociendo previamente los criterios con los que serán evaluados.

- Dar la posibilidad al docente una evaluación objetiva, más justa e imparcial de los trabajos de los estudiantes mediante una escala que mide las habilidades y desempeño de los estudiantes.

Para la evaluación de los trabajos grupales en enfermería hemos elaborado rúbricas analíticas. Teniendo en cuenta, en todo momento, que es el profesor o profesora quien debe determinar y trabajar los objetivos y competencias que pretende que el alumno o alumna alcance.

El primer paso es determinar los objetivos del aprendizaje e identificar los elementos o competencias a adquirir que nos ayudan a establecer qué tipo de rúbrica es la más idónea. En segundo lugar se elige el tipo de rúbrica a utilizar (holística o analítica).

Nuestra experiencia se basa fundamentalmente en rúbricas analíticas. Para ello es necesario tener claro los siguientes apartados:

- **Criterios de evaluación**, también denominados indicadores, conceptos o rubros. Son los factores que determinan la calidad del trabajo del estudiante. Reflejan los procesos y contenidos que se miden. Es decir establece aquellos aspectos que queremos evaluar en la actividad y que varían en función de la tarea a realizar.

- **Niveles, escalas o estrategias de puntuación de valoración para cada criterio de evaluación**. La escala de valoración suele constar de cuatro puntos, la máxima puntuación ha de representar el mejor desempeño del estudiante. Estas escalas pueden tener numeraciones cuantitativas del 0 al 4, del 1 al 5 o del 1 al 4, según el diseño que desarrolle el profesor; pero siempre con una interpretación cualitativa que sea comprendida por el estudiante. Algunos ejemplos de escalas pueden ser:

- Ejemplar, pasando por un desempeño maduro, un desempeño en desarrollo y un desempeño incipiente.

- Muy competente, competente, aceptable, no aceptable.

- Supera el estándar, cumple el estándar, se aproxima al estándar o no alcanza el estándar.

- **Definir y describir las conductas y/o comportamientos observables y esperados para la evaluación de la tarea**. Esto se lleva a cabo mediante una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, y poder situarlo en los distintos niveles de evaluación. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes. Es idóneo exponer a los alumnos varios ejemplos de modelos de trabajos que puedan estar en los distintos niveles de evaluación, desde un buen trabajo, a uno mediocre o mal realizado.

- **Establecer el peso que tendrá cada nivel de valoración** (suele ser porcentual). Con este peso porcentual tanto profesores como participantes, tendrán claro lo que se espera de ellos y cómo se les va a calificar. Por ejemplo, cuando hemos evaluado un trabajo escrito, le hemos podido dar más importancia a la calidad de la evi-

dencia, fuentes utilizadas y síntesis que al número de hojas (si no hemos establecido límite) este apartado no siempre las encontramos en las rúbricas.

Por último cuando finalizamos el diseño de la rúbrica, para un trabajo determinado, la revisamos y ofrecemos su lectura a varios estudiantes, para conocer su interpretación, y poder modificarla o mejorarla en algún aspecto no comprensible.

Es importante considerar que los estudiantes necesitan de instrumentos y criterios diseñados a priori, y aplicados sistemáticamente, que les permitan valorar y comprender la adquisición del nivel competencial requerido de manera concreta (Hamodi, López y López, 2015).

La propuesta práctica resultante de nuestra experiencia ha sido la elaboración y utilización de diferentes rúbricas de evaluación (para el prácticum de enfermería, técnicas en administración de fármacos, de portafolio, de revisiones bibliográficas en metodología de investigación, etc.). En este capítulo se muestran dos ejemplos (tabla 5.2 y tabla 5.3). Concretamente, la tabla 5.2. muestra una rúbrica analítica que sirve para poner en marcha diferentes técnicas de evaluación: a) evaluación por parte del docente; b) autoevaluación (individual y grupal); c) evaluación entre pares inter-grupal.

Tabla 5.2. Rúbrica analítica elaborada para evaluación de trabajos grupales escritos y su exposición.

RÚBRICA PARA EVALUAR TRABAJOS ESCRITOS					
CRITERIOS	No aceptable	Aceptable	Competente	Muy competente	Valor
Estructura del trabajo , gramática y utilización adecuada del lenguaje científico y técnico.	Mal estructurado con faltas de ortografía y errores gramaticales. El texto es difícil de entender. Tiene fallos terminológicos y la presentación es mala.	Es adecuada; pero hay secciones claramente mejorables y algunas faltas de ortografía. Frasas largas y confusas que no se entiende. Podría haber utilizado terminología más específica	La estructura del trabajo es adecuada pero hay alguna sección claramente mejorable. El trabajo tiene 2 ó 3 faltas de ortografía o gramaticales. Hay alguna frase larga y confusa que no se entiende. Se podía haber utilizado alguna terminología específica.	El trabajo está bien estructurado y se adapta al formato especificado. No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales. Los contenidos son muy claros y bien redactados. Se evidencia el empleo de nuevos conceptos adquiridos. Se utiliza vocabulario técnico adecuado.	20%

<p>Precisión del trabajo, coherencia y adecuación de los contenidos a los objetivos establecidos.</p>	<p>Solamente en algunas ocasiones se usa correctamente y con claridad conceptos y términos.</p> <p>El contenido no responde claramente a los objetivos.</p>	<p>Muestra alguna precisión en el uso de conceptos, y principios, aunque se identifican algunos errores.</p> <p>Algunos contenidos responden a los objetivos</p>	<p>Muestra precisión en el uso de conceptos y términos.</p> <p>El desarrollo de los contenidos tiene relación con alguno de los contenidos.</p>	<p>Muestra precisión en el uso de conceptos y términos.</p> <p>En el desarrollo del trabajo se cumplen todos los objetivos establecidos.</p>	<p>20%</p>
<p>Pensamiento crítico, si presenta una posición personal basada en un análisis serio</p>	<p>Realiza un análisis totalmente superficial.</p>	<p>Presenta una posición basada en el análisis de algunas referencias relevantes sin aportación personal.</p>	<p>Reflexiona y aporta un análisis crítico aunque incompleto.</p>	<p>Reflexiona y aporta un análisis crítico completo y adecuado.</p>	<p>20%</p>
<p>Cobertura, están cubiertos todos los objetivos y tareas indicadas</p>	<p>Solamente se tratan algunos objetivos y tareas.</p>	<p>Al menos la mitad de los objetivos de aprendizaje y tareas están cubiertos.</p>	<p>La mayor parte de los objetivos de aprendizaje y tareas están cubiertos.</p>	<p>Todos los objetivos de aprendizaje y tareas están cubiertos.</p>	<p>10%</p>
<p>Fuentes bibliográficas</p>	<p>El trabajo no aporta bibliografía relevante, es escasa o no pertinente.</p>	<p>El trabajo aporta algunas referencias científicas.</p> <p>Las referencias bibliográficas aparece según criterios diferentes (Vancouver, APA, Chicago...).</p>	<p>El trabajo aporta referencias científicas.</p> <p>Las referencias bibliográficas aparece según criterios diferentes (Vancouver, APA, Chicago...).</p>	<p>El trabajo aporta referencias científicas.</p> <p>Las referencias bibliográficas aparece con uniformidad de criterios (Vancouver, APA, Chicago...).</p>	<p>10%</p>

EXPOSICIÓN ORAL DEL TRABAJO					
Claridad expositiva y utilización de herramientas	Exposición oral deficiente.	La exposición oral es algo desorganizada o no se expone con fluidez y/o claridad.	La exposición oral es organizada y se expone con fluidez y/o claridad.	La exposición oral es fluida, clara y organizada.	20%
	No responden a las preguntas o al responder cometen errores conceptuales graves. Mal uso de los herramientas.	No saben responder a alguna pregunta o lo hacen de manera incompleta o incorrecta. Utiliza herramientas pero la calidad es insuficiente.	No responde a alguna pregunta o lo hacen de manera incompleta o incorrecta. En la exposición utiliza bien las herramientas de apoyo.	Responden a las preguntas correctamente. En la exposición utiliza bien las herramientas de apoyo.	

El trabajo en equipo es la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de los objetivos comunes con otras personas, por ello también es importante utilizar la rúbrica para medir la participación y contribución del estudiante en un trabajo grupal, así como poder evaluar a sus compañeros con esta metodología aportando objetividad y coherencia. También existe el diseño de una rúbrica para la exposición oral de los trabajos.

En la siguiente tabla (tabla 5.3), se presentan los criterios para que el estudiante se autoevalúe (autoevaluación individual) y evalúe a cada uno de los miembros de su grupo (evaluación entre pares intra-grupal) respecto al desempeño en el trabajo colectivo.

Tabla 5.3. Ejemplo de rúbrica analítica para autoevaluación y evaluación entre pares intra-grupal del desempeño en el trabajo colectivo.

GRUPO: ESTUDIANTE QUE EVALÚA:					
RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN ENTRE PARES DEL DESEMPEÑO EN EL TRABAJO GRUPAL					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	No aceptable	Aceptable	Competente	Muy competente	Valor %
1. Responsabilidad. Asiste puntualmente a todas las reuniones programadas. Cumple con su trabajo en los plazos establecidos. Cumple los acuerdos y normas grupales.					
2. Adaptabilidad. Acepta cambios con facilidad. Acepta críticas constructivas.					
3. Creatividad. Soluciona problemas, presenta nuevas ideas, toma iniciativa en las decisiones del grupo.					
4. Habilidad para la comunicación. Anima, apoya las decisiones del grupo, busca consenso.					
TOTAL:					

NOTA: Los niveles de puntuación también pueden traducirse como 1 (No aceptable y debajo del estándar) hasta 4 (Muy competente y supera el estándar)

Esta rúbrica es útil para que el estudiante pueda autoevaluar su desempeño y contribución en el trabajo grupal. Aporta mucha información al profesor (que no siempre está en el desarrollo de un trabajo cuando requiere de horas autónomas de los estudiantes fuera del aula) y busca justicia en la calificación de los trabajos en grupo (Hamodi, Fernández y Larena, 2015).

5.3. RESULTADOS TRAS LA PUESTA EN MARCHA DE LA EXPERIENCIA Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos parten de un correcto diseño y planificación de la rúbrica para la evaluación de trabajos grupales, concretamente en trabajos de historia de la enfermería y metodología de investigación, con el objetivo de evaluar, autoevaluar y evaluar entre pares, tanto el trabajo escrito, como el desempeño del estudiante en el trabajo grupal.

Las principales ventajas, resultantes de nuestra experiencia en la utilización de las rúbricas analíticas, se centran en que nos permiten una evaluación más desglosada del desempeño del estudiante para obtener una calificación final, nos aportan información, a priori, de los criterios de calidad que exigimos al estudiante para el correcto desempeño de la tarea, pudiendo identificar criterios de la rúbrica, más fuertes o débiles en el estudiante.

Otros aspectos positivos a resaltar es que permiten promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño y llevar a cabo la evaluación entre pares para evaluar la participación y aportación de cada componente del grupo en el desempeño del trabajo grupal (evaluación entre pares intra-grupal). También hemos podido realizar una retroalimentación de forma más exhaustiva para los estudiantes y poder subdividir algún criterio en base a la profundidad requerida.

En cuanto a las desventajas encontradas, destacamos, que no todos los estudiantes siguen la rúbrica con la misma responsabilidad, se requieren de mayor tiempo para su elaboración y calificación, requiere de una explicación previa exhaustiva a los estudiantes y es necesario realizar un seguimiento bidireccional de la utilización e interpretación correcta de la rúbrica tanto para la evaluación, autoevaluación como evaluación entre pares.

Como conclusiones a la utilización de las rúbricas podemos afirmar, en estos años de experiencia, que tanto el profesor como el estudiante, adquieren un rol en la utilización y aplicación de este instrumento en el proceso enseñanza/aprendizaje-evaluación/aprendizaje que les ayuda a aprender.

Al alumnado le ayuda a:

- Conocer los criterios con los que va a ser evaluado y tener una guía eficaz para revisar sus trabajos antes de entregarlos finalmente al profesor, así como una herramienta eficaz para la autoevaluación ya que mediante ella puede identificar fácilmente sus fortalezas y debilidades;
- Disponer de una herramienta eficaz para valorar a los compañeros (en el caso de que se use la evaluación entre pares).
- Adquirir mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje hasta llegar al dominio o no de una competencia o tarea.
- Conocer lo que se espera de él en cada tarea - actividad y en qué grado puede conseguirlo.

Al profesor o profesora le ayuda a:

- Definir claramente las tareas y los objetivos de aprendizaje y el modo de alcanzarlos.
- Concretar y describir cualitativamente, no sólo cuantitativamente, los distintos niveles de logro que el alumno puede alcanzar.

- Clarificar y vincular competencias y objetivos de aprendizaje con las actividades y contenidos de los trabajos de la asignatura.
- Reducir la subjetividad de la evaluación y medir el desempeño del alumno mediante criterios cuantitativos, cualitativos y/o mixtos

Para finalizar este capítulo podemos afirmar que el utilizar este tipo de instrumentos permite a los estudiantes obtener información, y a la vez formación, de cuáles son los criterios más altos de calidad de un trabajo en función de los expuesto en la rúbrica; permitiéndole conocer, a priori, cual es el nivel del que parten y que grado de trabajo han de llevar a cabo para alcanzar los distintos niveles de logro.

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN FORMATIVA, CALIFICACIÓN Y CARPETAS COLABORATIVAS: UNA PRÁCTICA DE ÉXITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Víctor M. López-Pastor, Mayte Archilla y Fernando Real (Universidad de Valladolid)

En este capítulo se pretende mostrar un ejemplo de “práctica de éxito” en Formación Inicial del Profesorado (las “Carpetas Colaborativas”) en unas asignaturas que basan todo el proceso de aprendizaje en un sistema de evaluación continua, formativa y compartida. También se analizan las ventajas que supone para el alumnado la utilización de un sistema de evaluación claramente orientado al aprendizaje y que cumple con las características de una evaluación auténtica y se describe cómo influyen este tipo de prácticas en el rendimiento académico del alumnado.

6.1. MARCO TEÓRICO

En los últimos años han sido publicados diferentes trabajos sobre la implicación del alumnado en los procesos de evaluación (López, 2008, 2009; Santos, Martínez y López, 2009). Como se indicaba en el capítulo 3 (epígrafes 3.1 y 3.2.) donde se abordaban las ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del alumnado y desde el punto de vista del profesorado, la investigación parece indicar que ayudan a mejorar el aprendizaje, la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de procesos metacognitivos que potencian el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida. También aparecen estudios sobre la influencia de los sistemas de evaluación formativa en el rendimiento académico del alumnado (Castejón et al., 2011; Fraile et al., 2013; Romero et al., 2014), que parece ser muy positiva.

La utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida suelen estar estrechamente relacionados con la utilización de metodologías activas de aprendizaje, como seminarios, aprendizaje basado en problemas y proyectos de aprendizaje tutorado (PAT). Sobre la utilización sistemática de PAT, estrechamente imbricados en sistemas de evaluación formativa y compartida, pueden encontrarse algunos antecedentes de nuestro grupo de trabajo (Manrique et al., 2010; López et al., 2010).

Es relativamente fácil encontrar estudios sobre el uso de carpetas o portafolios en educación superior, pero en cambio es poco habitual encontrar publicaciones sobre el uso de carpetas o portafolios colaborativos en educación superior. Por nuestra parte, llevamos utilizándolos desde hace ocho cursos, obteniendo buenos resultados en su desarrollo (López, 2008, 2009, 2011). Entendemos que estos buenos resultados están intrínsecamente unidos al desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida durante todo el cuatrimestre y que se complementan mutuamente. La combinación de todas estas técnicas parece resultar especialmente útil para generar mejores procesos de aprendizaje, más auténticos y enfocados al desarrollo de competencias profesionales, en un mayor porcentaje de alumnos.

6.2. PROPUESTA PRÁCTICA: TRABAJO CON CARPETAS COLABORATIVAS Y SU EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

6.2.1. Contexto

La experiencia que aquí se presenta se ha puesto en práctica durante los últimos cinco cursos en Formación Inicial del Profesorado. Concretamente en la Facultad de Educación de Segovia, en las asignaturas de “Fundamentos y Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”, “Expresión Corporal en Educación Infantil” y “Educación Física y Conocimiento del Entorno”. La primera asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre de tercer curso de los estudios de Grado de maestro en Educación Infantil. Las otras dos asignaturas se imparten en el primer cuatrimestre de cuarto curso de la misma titulación, cada una de ellas en una mención diferente. Durante los últimos cinco cursos los grupos han oscilado entre 45 y 88 alumnas.

Cada una de estas asignaturas tiene una carga de 6 créditos ECTS, que actualmente suponen para el estudiante 60 horas lectivas y 90 horas de trabajo autónomo. Las horas lectivas se organizan semanalmente de la siguiente manera: (a) dos horas de “práctica” en un pabellón polideportivo; (b) una hora de “teoría” en un aula; (c) una hora de “seminario” en un aula (por subgrupos).

6.2.2. Sistema general de evaluación y calificación: ofreciendo una triple vía para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y las circunstancias personales

El sistema de evaluación y calificación se presenta, explica, debate y acuerda con el alumnado en la primera semana del cuatrimestre. Se ofrece al alumnado una triple

vía de aprendizaje, evaluación y calificación, a la que puede acogerse según su opción personal: (A)-Vía Continua; (B)-Vía Mixta; (C)-Vía Examen Final (ver tabla 6.1). En la Vía Continua es obligatorio trabajar por “Carpetas Colaborativas” (grupos de 2-4 personas). En las Vías B y C es opcional, cada alumno decide si quiere hacer carpeta colaborativa o individual.

Tabla 6.1. Vías para realizar y superar la asignatura.

Opciones	Condiciones	Evaluación y calificación
Vía A: Continua y compartida (carpeta colaborativa).	Asistencia continua y entrega puntual de trabajos. Todas las actividades de aprendizaje se realizan de forma colaborativa, en grupos de 2-4 personas	Evaluación continua y formativa a través de la revisión de los trabajos y la tutorización necesaria para su realización. La calificación compartida se realiza en una entrevista final, a partir de un informe de autoevaluación y autocalificación del alumnado, utilizando los criterios de calificación acordados previamente.
Vía B: Mixta.	Mínimos: Asistencia al menos al 50% de las clases y realización del Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), que es obligatoriamente grupal (entre 3 y 5 personas). Entrega de trabajos libre, sin mínimos.	Tienen que realizar examen final. La calificación saldrá de la nota del examen y el PAT, a la que sumará el trabajo realizado y presentado durante la asignatura. En caso de realizar más actividades de aprendizaje, pueden ser individuales o en grupo.
Vía C: Examen Final.	Para las personas que no pueden o no quieren acudir a clase, o que acuden muy puntualmente y no presentan documentos.	Tienen que realizar tres pruebas finales: (1) examen teórico; (2) examen práctico y (3) defensa de un PAT realizado previamente. Tienen que aprobar las tres pruebas por separado para superar la asignatura. No se hacen medias.

En este trabajo vamos a centrarnos en el proceso de evaluación formativa que se lleva a cabo con el alumnado que asiste habitualmente a clase (Vías Continua y Mixta). Este sistema de evaluación está estrechamente relacionado con las actividades de aprendizaje a realizar y los documentos a elaborar (ver tabla 6.2). Para el alumnado que opta por la Vía A, los criterios de calificación se acuerdan a principio de curso, tras un proceso de negociación curricular con todo el grupo. Se muestra la propuesta inicial. Entre paréntesis se informa del número de entregables en cada actividad de aprendizaje.

Tabla 6.2. Relación entre los diferentes elementos curriculares de la asignatura.

Actividades de aprendizaje	Evaluación formativa	Peso en la calificación
Fichas de sesiones prácticas + trabajo monográfico	Los documentos son corregidos y devueltos al alumnado en la siguiente sesión. Si el documento no tiene una calidad suficiente, debe ser corregido en un plazo límite de una semana. Este proceso puede repetirse cuantas veces sea necesario hasta que el documento esté correcto. Instrumentos de evaluación: -Cuaderno del profesor -Fichas de autoevaluación para cada documento.	20 %
Lectura y recensión de documentos o Ensayo + Tertulias dialógicas		20 %
Proyecto de Aprendizaje Tutorado		30 %
Tutorías		---
Examen parcial con evaluación entre iguales inmediata con plantilla		20 %
Dossier teórico + mapas conceptuales		10 %
<i>Informe de autoevaluación final (individual) y entrevista final grupal (todas las componentes de cada carpeta colaborativa).</i>		<i>Calificación dialogada definitiva</i>

6.2.3. Las carpetas colaborativas

Son carpetas de cartón en las que se recopilan todos los documentos y evidencias de aprendizaje acumuladas a lo largo del cuatrimestre por cada grupo colaborativo. En ellas hay evidencias grupales (las fichas de sesión, los borradores, el trabajo monográfico y el informe final del PAT) e individuales (dossier teórico, mapas conceptuales, ensayos y recensiones).

Cada vez que un documento ha sido revisado por el profesorado y tiene el visto bueno se puede guardar ya en la carpeta. La carpeta se entrega al profesorado al finalizar el cuatrimestre y sirve para dar el salto entre 4 meses de aprendizaje y evaluación formativa y la calificación que obligatoriamente hay que reflejar en las actas oficiales. Cómo puede comprobarse en la tabla 6.2, el 50% de la calificación depende directamente del trabajo colectivo en la carpeta colaborativa. El 50% restante se dedica a evidencias individuales, pero en ellas influye poderosamente el grado de colaboración que exista entre las componentes de cada carpeta.

6.2.4. La diferencia entre 4 meses de aprendizaje a través de carpetas colaborativas y evaluación formativa y el obligado salto a la calificación al final del cuatrimestre

Durante los cuatro meses de clase nos limitamos a realizar procesos de evaluación formativa de forma constante y sistemática. La calificación sólo se utiliza al final del proceso y en el examen parcial.

Nosotros concedemos mucha más importancia a la “evaluación formativa y compartida”. Por eso le dedicamos a ella la mayor parte del tiempo de labores docen-

tes no lectivas (tutorías y corrección de documentos). Se realiza de forma sistemática durante los cuatro meses que duran las asignaturas; todos los documentos son corregidos y devueltos al alumnado lo antes posible (normalmente en una semana, pero a veces en uno o dos días), pero nunca llevan una calificación; sólo información sobre la calidad del trabajo y los aspectos que pueden/deben ser mejorados.

Los errores más comunes se comentan en clase, así como la forma de corregirlos. Las dudas individuales se aclaran al final de la clase o en el horario de tutorías. Cuando tiene una calidad suficiente se guarda en la “carpeta colaborativa”. En caso de no tener una calidad mínima, hay que corregirlos y volverlos a entregar en un plazo límite de una semana. Cada documento lleva al final una “ficha de autoevaluación” (ver Anexos I y II), que tiene que ser completada por todo el grupo. Las fichas tienen una escala descriptiva en la que tanto el grupo como el profesor pueden realizar comentarios sobre las cuestiones que faltan y que hay que corregir o mejorar.

6.2.5. El obligado salto a la calificación

Como se indicaba en el capítulo 2, la evaluación no es lo mismo que la calificación. Entendemos la calificación como una cuestión administrativa que hay que realizar al final del proceso, al terminar la asignatura. Para que todo funcione bien el proceso de calificación debe quedar perfectamente organizado, explicado y acordado desde el principio del curso. Para transformar todo el proceso de aprendizaje y evaluación formativa en una única calificación, a cada tipo de actividad de aprendizaje se le asigna un peso en la calificación final (ver tabla 6.2). Dado que dichos criterios se acuerdan al principio de la asignatura, también pueden ser utilizarlos por el alumnado como orientadores de su proceso de aprendizaje.

6.2.6. El sistema de “calificación dialogada”

Llamamos “calificación dialogada” al proceso por el cual la calificación final se decide de forma conjunta entre alumnado y profesorado, a partir de la autocalificación previa del alumnado y basado en los criterios de calificación acordados al principio de la asignatura y las evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Para asegurar su credibilidad, el proceso es el siguiente:

(1)- Los alumnos entregan las carpetas colaborativas al profesor antes de la fecha pactada. Dentro de las carpetas van sus informes individuales de autoevaluación y su autocalificación (ver tabla 6.3).

(2)- El profesor revisa las carpetas colaborativas y asigna su calificación a cada una de las alumnas que forman la misma; sin leer los informes de autoevaluación individual.

(3)- El profesorado lee el informe de autoevaluación del alumno y apunta en la lista la autocalificación de cada alumna.

(4)- Unos días después tiene lugar la entrevista personal con las alumnas de cada carpeta colaborativa. En ella se realizan las aclaraciones oportunas sobre el informe de autoevaluación, se analiza si la implicación de todas ellas es similar (o no) en la elaboración de la carpeta colaborativa y se llega a una calificación dialogada final. Esta calificación es la que se incluye en el acta oficial.

Este procedimiento asegura que tanto la calificación inicial del docente como la autocalificación del alumno no se influyen mutuamente, dado que se elaboran sin tener acceso entre ellas. En la entrevista final se cotejan y, en función de los criterios establecidos previamente y las evidencias recogidas en la carpeta del alumno, se acuerda la calificación definitiva, pero siempre manteniendo las diferencias individuales observadas dentro del grupo.

Tabla 6.3. Informe de autoevaluación para el alumnado (esquemático).

GUÍA PARA EL INFORME DE AUTOEVALUACIÓN FINAL.			
1-INFORME DE AUTOEVALUACIÓN.			
1.1-Explicar cómo se ha organizado la carpeta, de forma general.			
1.2-Recopilación de todos los documentos presentados, así como su valoración personal global (en una escala del 1 al 7 donde 1 es el mínimo y 7 el máximo). Hay una columna donde puedes incluir observaciones o alguna explicación sobre tu valoración.			
1.3-Valoración de las actividades realizadas (son 7)	1-7	Observaciones	
1.4-Valoración general del proceso de aprendizaje			
1.5-Autocalificación que consideras que mereces, en función de los criterios de calificación que fijamos a principio de curso y que están en el programa de la asignatura.			
Criterios de calificación acordados al principio de la asignatura	% acordado	% auto-califica	Justificación y Observaciones
Proyecto tutorizado grupal	30		
Recensiones de artículos o ensayo	20		
Mapas conceptuales y dossier teórico	10		
Fichas de sesiones	20		
Examen parcial	20		
Trabajos voluntarios extra	(<10)		
Otros aspectos a tener en cuenta			
SUMATORIO TOTAL	100-110		

6.3. RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES

Todos los años pasamos un cuestionario anónimo que ayuda a evaluar mejor el sistema de aprendizaje y evaluación (metaevaluación). Los datos indican que el alumnado valora muchos aspectos positivos:

1-El aprendizaje es mayor, más significativo, de aplicación a la práctica profesional y más duradero.

2-Desarrollar actividades de aprendizaje fuertemente relacionadas con las competencias docentes necesarias, así como los contenidos propios de la materia.

3-Suele existir una mayor implicación y motivación del alumnado en las actividades de aprendizaje realizadas.

4-Incluir actividades de aprendizaje muy variadas favorece diferentes estilos y estrategias de trabajo y aprendizaje.

5-Facilita la implicación del alumnado en dinámicas de trabajo colaborativo, así como en metodologías activas de aprendizaje.

6-Permiten un seguimiento más individualizado y sistemático del proceso de aprendizaje del alumnado.

7-Facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo.

Como puede observarse en la tabla 6.4, el rendimiento académico es muy alto, con una tasa de “aptos” entre el 85% y el 98%. Por otra parte, se observa que la vía de aprendizaje elegida tiene una gran influencia en el rendimiento académico final, siendo muy superior en la vía continua (Carpetas Colaborativas), que en las otras dos. La mayoría del alumnado opta por ella.

También puede comprobarse que existe una mejora considerable de rendimiento académico de un curso a otro ($3^{\circ}<4^{\circ}$), especialmente dentro de la primera cohorte. Entendemos que es un efecto lógico de un mejor conocimiento del sistema de aprendizaje y evaluación.

Para analizar la fiabilidad de la Autocalificación del Alumnado (AA) hemos revisado las similitudes y diferencias entre la AA y la Calificación Dialogada Definitiva (CDD), que es la que luego figura en el acta. En la tabla 6.5 presentamos el número y grado de diferencias entre estas dos variables, explicando en cuántos casos $AA > CDD$ y en cuantos $CDD > AA$, así como el valor total de las diferencias.

Como puede comprobarse, la mayoría de las diferencias entre la AA y la CDD son pequeñas (entre 0,1 y 1,0 sobre 10) y casi siempre a favor del alumnado; esto es, en la mayoría de los casos en que no han coincidencia entre la AA y la CCD, esta última es superior a la AA que se había asignado el alumno. El temor que suele tener la mayoría del profesorado que nunca ha utilizado este tipo de sistemas (que alumnado se califique por encima de lo que se merece) ocurre en un pequeño porcentaje de casos, y siempre se trata de diferencias relativamente pequeñas (alguna décima).

Tabla 6.4. Datos de rendimiento académico del alumnado.

VÍAS	Suspenso	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Matrícula de honor	Total	No presentados
PRIMERA COHORTE.							
Tercero Educación Infantil, Curso 2012-13							
CONTINUA			43	11	4	58	--
MIXTA	3	5	2	1	-	11	--
EXAM.FINAL	1					8	7
TOTALES	4	5	45	12	4	77	7
Cuarto Educación Infantil, Curso 2013-14							
CONTINUA			38	11	3	51	
MIXTA			3	1		5	
EXAM.FINAL						1	1
TOTALES			41	12	3	57	1
SEGUNDA COHORTE.							
Tercero Educación Infantil, Curso 2013-14							
CONTINUA	1	4	43	22	5	72	
MIXTA	1	2	2			5	
EXAM.FINAL	1					3	2
TOTALES	3	6	45	22	5	80	2
Cuarto Educación Infantil, Curso 2014-15							
CONTINUA		1	44	25	4	74	
MIXTA	1		1			2	
EXAM.FINAL	1					2	1
TOTALES	2	1	45	25	4	78	1

Tabla 6.5. Fiabilidad del sistema de autocalificación y calificación dialogada.

Diferencias	Estudiantes	Diferencias en puntos (escala 1-10)			
		<0,5	0,5 -1	1- 1,5	> 1,5
CDD > AA	92	47	41	3	1
CDD < AA	21	19	2		
CDD = AA	20				

No obstante, también es importante resaltar que pueden encontrarse posibles problemáticas o puntos críticos al trabajar con este tipo de medios, y deben considerarse para ofrecer soluciones con éxito.

En las carpetas colaborativas puede darse la situación de que el trabajo dentro de la carpeta esté desequilibrado. Esto es, que algún/a alumno/a trabajé y se implique mucho menos que los/as demás, o bien que se implique y trabajé bastante más que el resto. Ante este tipo de situaciones existe una solución que suele ofrecer muy buenos resultados: la técnica de la distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos (carpetas colaborativas) abordada con mayor extensión en el capítulo 4 de este libro. Es primordial que a principio de curso se explique que puede ocurrir esto y que, en esos casos, la puntuación de la carpeta tendrá que repartirse entre las diferentes personas de la carpeta. Por ejemplo, si el valor de todas las actividades y trabajos realizados en la carpeta colaborativa es de 5 y la carpeta está formada por 4 personas, tienen 20 puntos a repartirse entre las 4 ($5 \times 4 = 20$). Realizar este reparto es responsabilidad de las personas que forman la carpeta colaborativa. Los docentes solicitan un papel firmado por las cuatro personas en las que se refleje como han acordado repartir la puntuación de la carpeta. Cuando lo entregan y los/as 4 estudiantes manifiestan el acuerdo con el mismo, se aplica a la calificación final.

Otra posible problemática es que la carpeta decida “separarse” antes de finalizar el cuatrimestre, debido a conflictos internos o falta de acuerdos generalizados. En esos casos el procedimiento es el mismo, se pide a los/as estudiantes que lo notifiquen formalmente y a partir de ese momento cada nueva carpeta sigue funcionando de manera independiente.

Al margen de estas pequeñas dificultades que pueden emerger, creemos que hay cinco grandes razones para poder considerar las “carpetas colaborativas” como una “práctica de éxito”:

(1)-existe una elevada satisfacción con el funcionamiento de la asignatura y el aprendizaje alcanzado, tanto en el alumnado como en el profesorado implicado;

(2)-genera un aprendizaje alto en un gran porcentaje del alumnado y muy bien valorado por su aplicabilidad práctica como docentes;

(3)-el clima de aula es muy positivo y suele generar un buen funcionamiento dentro de los grupos colaborativos, así como entre grupos.

(4)-el rendimiento académico es muy elevado. La vía de aprendizaje elegida parece tener una gran influencia en el rendimiento académico final. La mayoría del alumnado opta por la vía continua de aprendizaje y evaluación.

(5)-el proceso de calificación dialogada permite ajustar los problemas que podrían surgir con las auto-calificaciones del alumnado.

ANEXO I -FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA UN TRABAJO DE GRUPO (Proyecto de Trabajo tutorado...):

<u>Componentes Del Grupo:</u> 1-Coordinador-a: 2-Secretario-a:		3-Vocal: 4-Vocal: 5-Vocal:		Fecha de entrega Tipo de trabajo:			
	COMPONENTES DEL GRUPO					Calidad del documento	Observaciones
ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5		
Aprendizaje							
Organización y presentación							
Utilización bibliografía y citas							
Desarrollo del contenido							
Aportaciones propias - calidad del análisis							
Tiempo de elaboración (en minutos)							
Otros aspectos:							
Aportación de cada uno al trabajo grupal							
Acta de reuniones:							
NIVEL A	NIVEL B		NIVEL C			NIVEL D	
1-Marco teórico muy bien elaborado. 2-Alto dominio de las competencias docentes durante el desarrollo de la sesión práctica. 3-Muy buena presentación oral del marco teórico (clara, sin leer, mirar a todos, etc.). 4-Informe final bien presentado y elaborado y buen análisis de la sesión.	1-Marco teórico bien elaborado. 2-Buen dominio de las competencias docentes durante el desarrollo de la sesión práctica. 3-Buena presentación oral del marco teórico (clara, sin leer, mirar a todos, etc.). 4-Informe final bien presentado y elaborado y buen análisis de la sesión.		1-Marco teórico bien elaborado. 2-Algunos problemas en las competencias docentes durante el desarrollo de la sesión práctica. 3-Algunos problemas en la presentación oral del marco teórico (poco clara, leer, no mirar a todos, etc.). 4-Informe final bien presentado, pero un análisis demasiado simple o erróneo de lo sucedido en la sesión.			1-Marco teórico mal elaborado, incompleto o mal presentado. 2-Problemas serios en las competencias docentes durante el desarrollo de la sesión práctica. 3-Mala presentación oral del marco teórico (poco clara, leer, sin preparar, etc.). 4-Informe final mal presentado, faltan apartados, análisis demasiado simple o erróneo de lo sucedido en la sesión.	

ANEXO II - FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA UN TRABAJO DE GRUPO (fichas de sesiones prácticas...):

Componentes Del Grupo: 1-Coordinador-a: 2-Secretario-a:		3-Vocal: 4-Vocal: 5-Vocal:		Fecha de entrega Tipo de trabajo:			
	COMPONENTES DEL GRUPO					Calidad del documento	Observaciones
ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5		
Aprendizaje							
Organización y presentación							
Utilización bibliografía y citas							
Desarrollo del contenido							
Aportaciones propias							
Tiempo de elaboración (en minutos)							
Otros aspectos:							
Aportación al trabajo grupal							
Acta de reuniones:							
NIVEL A	NIVEL B		NIVEL C			NIVEL D	
1-Muy buena presentación y estructura correcta y claramente observable. 2-Muy buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Interesante valoración global. 3-Alta implicación en la sesión, empatía y colaboración con los demás. 4-Interesantes y habituales aportaciones en el análisis final de la sesión.	1-Buena presentación y estructura correcta y claramente observable. 2-Buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Incluye valoración global de cierto valor reflexivo. 3-Buena implicación en la sesión; habitualmente colabora y empatiza con los demás. 4-Alguna aportación interesante en el análisis final de la sesión, o habituales pero normales.		1-Mala presentación, cumple la estructura limitadamente y no se puede observar de forma clara. 2-Análisis muy simples de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Aparecen errores de orden menor. 3-Poca implicación en la sesión, no suelen colaborar con los demás, ni relacionarse con todos. 4-Casi nunca realizan aportaciones al análisis final de la sesión o son de baja calidad.			1-Mala presentación y/o no cumple la estructura pedida. Faltan apartados. 2-Análisis erróneos de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Faltan aspectos, los confunde y/o realiza análisis demasiado simples. 3-Baja implicación en la sesión; no suelen colaborar con los demás y/o muestran problemas de relación. 4-Nunca realiza aportaciones en el análisis final de la sesión o hacen comentarios fuera de lugar.	

CAPÍTULO 7

EvalCOMIX®: MÁS ALLÁ DE UN SERVICIO WEB PARA LA EVALUACIÓN

María Soledad Ibarra-Sáiz y Gregorio Rodríguez-Gómez (Universidad de Cádiz)

Desde hace tiempo los modelos y prácticas de evaluación acentúan, por una parte, la importancia de integrar evaluación y aprendizaje y, por otra, la necesidad de desarrollar herramientas tecnológicas que faciliten dicha relación e integración.

Pretendiendo dicha integración, a mediados de la década de 2000, se inició el desarrollo de la herramienta EvalCOMIX® que, en la actualidad, ha llegado a ser un servicio web que permite y facilita la puesta en práctica de la concepción de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento.

En este capítulo nos centramos en la valoración que del servicio web EvalCOMIX® realiza el profesorado y los estudiantes que han utilizado el mismo en su práctica universitaria.

7.1. MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente la evaluación del aprendizaje ha estado caracterizada por mantener una separación entre enseñanza y aprendizaje (Falchikov, 2005, p. 82), utilizar pocos métodos y los que se utilizan no siempre reflejan los objetivos del currículum y no especifican los criterios, conceder poco o escaso poder a los estudiantes evitando su responsabilidad en su proceso de aprendizaje y, entre otros aspectos, provocar sentimientos desfavorables y consecuencias negativas perdurables.

Frente a esta situación, que ha prevalecido y prevalece en diferentes contextos, son muchos los autores que están avanzando con sus prácticas, aportaciones y ofrecen

otros escenarios que hacen que la evaluación se centre más en el progreso y aprendizaje de los estudiantes que en otorgar una calificación finalista.

En este sentido destacamos las contribuciones de Carless (2007) sobre evaluación orientada al aprendizaje; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2011) quienes siguiendo dicha concepción resaltan las posibilidades y necesidad de la evaluación electrónica, Taras (2010) que enfatiza el papel de la autoevaluación; Nicol, Thomson y Breslin (2014) quienes subrayan la importancia de la evaluación entre iguales; la concepción de evaluación sostenible (Boud, 2000a); Boud y Molloy (2013) que inciden en la retroalimentación a los estudiantes o Price, Rust, O'Donovan, Handley y Bryant (2012) con sus aportaciones sobre la necesidad de la formación en evaluación del profesorado y los estudiantes.

Actualmente, los autores, estamos centrados en el desarrollo y aplicación de la concepción de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015a; 2015b; Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y García-Jiménez, 2014), caracterizada por tres retos principales: *la participación de los estudiantes* en su proceso de evaluación, incorporando la autoevaluación, evaluación entre iguales y la coevaluación (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y García-Jiménez, 2013); *la proalimentación*, entendida como las estrategias que favorecen una información proactiva sobre los avances y resultados de los estudiantes de forma que puedan intervenir en su mejora; y *las tareas de calidad*, es decir, tareas retadoras, relacionadas con la vida cotidiana y motivantes. La puesta en práctica de estos tres desafíos permite que los estudiantes, en el ámbito académico, autorregulen su proceso de aprendizaje y, en un ámbito personal, profesional y laboral facilita su empoderamiento.

En nuestro contexto, en estos momentos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en clases con numerosos estudiantes, a pesar de lo que se pretendía con las recientes regulaciones legislativas; abarca tanto conocimientos como competencias y no tiene lugar únicamente en las aulas, e incluso en algunos casos, se desarrolla totalmente fuera de ellas. Aspectos que implican también un cambio en las condiciones y características de la evaluación. En el ámbito universitario, el carácter no presencial de alguna parte o totalidad de las asignaturas es un hecho que lleva implícito la utilización de campus o plataformas virtuales y por lo tanto la necesidad de herramientas adecuadas y útiles para evaluar a través de ellos y que permitan desplegar las corrientes actuales sobre la evaluación. Igualmente, en este contexto, es imprescindible establecer procedimientos de evaluación coherentes, sistemáticos y visibles que contemplen la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, una proalimentación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los avances, logros y desarrollo competencial de los estudiantes y que se desplieguen a través de tareas de calidad (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2016a).

De acuerdo a las premisas de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento, estas herramientas tecnológicas deben integrarse en tareas de calidad, facilitar la

participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación y proporcionar una información útil y relevante sobre el progreso de los estudiantes para que éstos puedan tomar las decisiones oportunas con el fin de mejorar sus productos y actuaciones. Con la intención de aunar estas proposiciones se ha desarrollado por parte del Grupo de Investigación EVALfor¹ el servicio web EvalCOMIX® al que nos referimos en los siguientes apartados.

7.2. PROPUESTA PRÁCTICA: LA UTILIZACIÓN DEL SERVICIO WEB EvalCOMIX® EN LA EVALUACIÓN

7.2.1. ¿Cómo funciona EvalCOMIX®?

EvalCOMIX®² es un servicio web que permite la creación y gestión de instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas de estimación, instrumentos mixtos, etc.) y la utilización de éstos en los procesos de evaluación tanto por parte del profesorado como de los estudiantes (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2016b).

Seguidamente presentamos brevemente cómo funciona este servicio web una vez instalado en un campus virtual y centramos la atención en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se pueden diseñar los instrumentos de evaluación?, ¿Cómo se asignan roles de evaluador al profesorado y a los estudiantes?, ¿Cómo se pueden ponderar las puntuaciones de las evaluaciones que se realizan con EvalCOMIX®?, ¿Cómo se pueden analizar los resultados de las evaluaciones?

7.2.2. El diseño de instrumentos de evaluación

Para diseñar instrumentos de evaluación es preciso acceder a *Gestión de instrumentos* y aparece la interfaz que se presenta en la figura 7.1, y en ella seleccionamos *Nuevo instrumento*. En ese momento se despliega el listado de los posibles instrumentos que se pueden construir con EvalCOMIX® (figura 7.2).

En la construcción de cada instrumento, EvalCOMIX® guía el proceso planteando las alternativas sobre las que debemos tomar decisiones (figura 7.3). Antes de construir los instrumentos de evaluación es conveniente planificar y decidir el peso que va a tener en la evaluación global todos y cada uno de los aspectos que se van a evaluar. Por defecto, EvalCOMIX® hace la asignación proporcionalmente, pero se pueden modificar los porcentajes de todos los aspectos que se evalúan (dimensiones y atributos).

¹ Grupo de Investigación EVALfor – *Evaluación en contextos formativos*. SEJ509 del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI).

² Para poder profundizar en el uso de este servicio web se recomienda consultar el manual completo disponible en <http://evalcomix.uca.es/index.php/manual.html>



Figura 7.1. Posibilidades de EvalCOMIX®.

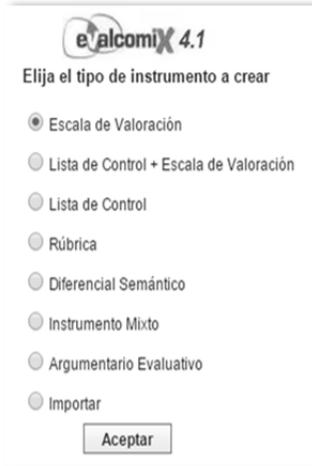


Figura 7.2. Instrumentos de evaluación que se pueden construir con EvalCOMIX®.



Figura 7.3. Interfaz para la construcción de una rúbrica de evaluación.

Una vez construido un instrumento, automáticamente se incorpora al listado de los instrumentos disponibles para el profesorado (figura 7.4).

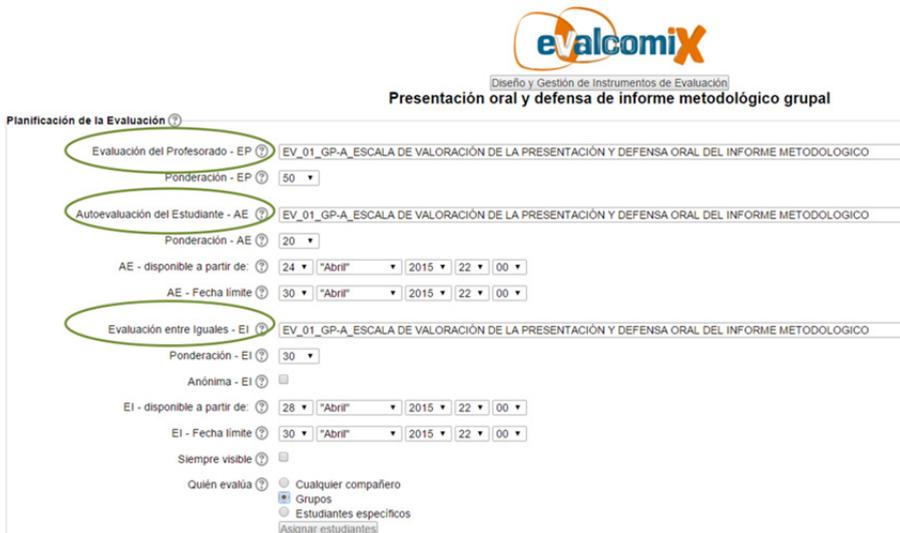


Titulo	Tipo	Nuevo Instrumento
RU_01_GP-A_RUBRICA PARA LA VALORACION DE INFORMES METODOLOGICOS DE DOCUMENTOS PROFESIONALES	Rúbrica	
EV_ESCALA PARA LA VALORACION DE LAS PRESENTACIONES ORALES AREAS DE CONOCIMIENTO PMBOK - GP_A	Escala	
EV_IC_Escala para la valoración del informe comparativo de documentos	Escala	
EV_01_GP-A_ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL DEL INFORME METODOLOGICO	Escala	

Figura 7.4. Listado de instrumentos de evaluación construidos por el profesor X en EvalCOMIX®.

7.2.3. Asignar roles de evaluador

Una de las ventajas de EvalCOMIX® es que el rol de evaluador puede ser desempeñado tanto por el profesorado como por los estudiantes, a través de autoevaluación, evaluación entre iguales, utilizando las tres modalidades de evaluación, o bien alguna/s de ellas. Para ello se asigna a cada agente evaluador el instrumento de evaluación que utilizará (figura 7.5), instrumento que puede ser el mismo para todos los evaluadores o diferente. En el caso de la evaluación entre iguales ésta puede ser anónima o pública, y también, esta modalidad de evaluación, puede realizarse por grupos o asignando estudiantes concretos.



Presentación oral y defensa de informe metodológico grupal

Planificación de la Evaluación

Evaluación del Profesorado - EP | EV_01_GP-A_ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL DEL INFORME METODOLOGICO
 Ponderación - EP | 50

Autoevaluación del Estudiante - AE | EV_01_GP-A_ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL DEL INFORME METODOLOGICO
 Ponderación - AE | 20
 AE - disponible a partir de: 24 | "Abril" | 2015 | 22 | 00
 AE - Fecha límite | 30 | "Abril" | 2015 | 22 | 00

Evaluación entre Iguales - EI | EV_01_GP-A_ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL DEL INFORME METODOLOGICO
 Ponderación - EI | 30
 Anónima - EI |
 EI - disponible a partir de: 28 | "Abril" | 2015 | 22 | 00
 EI - Fecha límite | 30 | "Abril" | 2015 | 22 | 00
 Siempre visible |
 Quién evalúa | Cualquier compañero
 Grupos
 Estudiantes específicos
[Asignar estudiantes](#)

Figura 7.5. Asignación de roles en la evaluación y ponderación.

7.2.4. Ponderación de puntuaciones

La ponderación de puntuaciones en EvalCOMIX® se realiza a través de dos medios. En los roles de evaluación en los que también se indica el peso concreto del instrumento utilizado en cada modalidad de evaluación (figura 7.5) y en los instrumentos de evaluación otorgando un peso a cada dimensión y, en ella, a cada uno de los atributos que la componen, siendo la puntuación mínima 0 y la máxima 100. En la siguiente figura presentamos un extracto de una rúbrica de evaluación en la que se especifica el peso de las dos dimensiones que se evalúan (aspectos formales y aspectos de contenido) y de los atributos, parciales, objeto de evaluación.

RU_PE_Rúbrica para la valoración de la prueba comprensiva, global, individual y escrita																						
100%		DEFICIENTE					ACEPTABLE					DESTACADO										
30%	ASPECTOS FORMALES																					
20%	Adecuación formal	El informe presentado no reúne el 60% de los requisitos formales requeridos en extensión, formato y entrega.					El informe presentado reúne la mayoría de los requisitos especificados.					El informe presentado reúne todos los requisitos especificados para la presentación formal: extensión, identificación, título, índice, desarrollo del informe, referencias bibliográficas, interlineado, márgenes, alineación, paginación, entrega en fecha e identificación correcta del archivo.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
20%	Corrección ortográfica y gramatical	En el informe aparecen errores ortográficos y gramaticales.					El informe es, en su mayoría, ortográfica y gramaticalmente correcto.					La redacción del informe es correcta. El informe está integrado y carece de errores ortográficos y gramaticales.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
20%	Claridad y organización en la expresión escrita	La redacción e ideas desarrolladas son claras, pero la organización es confusa, mezcla la información de los diferentes bloques.					La expresión escrita del informe muestra claridad en la redacción y las ideas son expuestas ordenadamente.					La redacción del informe es clara y concisa. Está bien estructurada y se presenta en un orden adecuado.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
20%	Precisión terminológica	En el informe no se utiliza un lenguaje apropiado, bien por ser repetitivo o por no ser técnico, o el vocabulario no es el más apropiado al tema.					El lenguaje y el vocabulario empleado son apropiados.					El lenguaje utilizado es técnico y denota conocimiento del tema. En cuanto al vocabulario es empleado con rigor dominando términos y expresiones.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
20%	Pertinencia de la bibliografía	El informe carece de bibliografía o ésta no es pertinente. Algunas de las referencias bibliográficas no se ajustan a la normativa APA.					Las referencias bibliográficas se citan de acuerdo a la normativa APA. Se incluyen referencias del material aportado en clase relevantes para el problema.					Las referencias bibliográficas se ajustan a la normativa APA. La bibliografía es pertinente y relevante para la solución del problema y, además, se incluyen referencias de ampliación.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
70%	ASPECTOS DE CONTENIDO																					
10%	Análisis e integración de los contenidos	Los contenidos destacados carecen de un análisis sistemático o presentan integración.					Se establece un análisis sistemático de los materiales trabajados en clase, pero no se demuestra una correcta integración de contenidos.					Los contenidos del informe analizan e integran sistemáticamente los contenidos y perspectivas de los diferentes materiales trabajados en la asignatura.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
10%	Coherencia y síntesis del informe	La redacción no es concisa se alarga innecesariamente o la información desarrollada denota escasa lógica en alguno de los apartados del informe.					La información presentada en el informe mantiene un hilo conductor, pero no se profundiza, o muestra escasa coherencia o profundidad en las inferencias de cada apartado o elementos.					El discurso es sintético y se establecen inferencias coherentes entre el nº de personas a contratar y su tiempo de dedicación, perfil académico y profesional y funciones o actividades a desempeñar.										
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Figura 7.6. Ejemplo de ponderación en cada dimensión y atributo de una rúbrica, parcial, construida con EvalCOMIX®.

7.2.5. Análisis de resultados

Modalidad	Nota	Peso en la nota final
Evaluación del Profesorado - EP	Sin Calificar	
Autoevaluación del Estudiante - AE	52 / 100  	30%
Evaluación entre Iguales - EI	63/100   82/100   89/100   63/100   92/100   69/100   92/100   66/100   50/100   93/100   87/100   81/100   89/100   91/100   83/100   65/100   79/100   95/100   89/100   86/100   91/100   70/100   78/100   81/100  	70%
 Calificación de EvalCOMIX: 71,72 / 100		
<input type="button" value="Cerrar esta ventana"/>		

Figura 7.7. Puntuaciones alcanzadas por modalidades de evaluación y su ponderación.

Una vez finalizado el proceso de evaluación, (construcción de instrumentos y valoración por parte de los evaluadores), EvalCOMIX® permite consultar (figura 7.7), tanto al profesorado como a los estudiantes, las valoraciones que se han realizado y quienes lo han hecho de acuerdo a las modalidades de evaluación utilizadas.

Así mismo, el profesorado puede obtener una visión global de las valoraciones, en sencillos diagramas (figura 7.8), en los que se ofrece la puntuación máxima, mínima y la mediana. Igualmente se pueden analizar las valoraciones por estudiante, grupos, clase y modalidades de evaluación utilizadas.

7.3. RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES

Dos de las potencialidades del servicio web EvalCOMIX® son que, a través de él, pueden evaluar el profesorado y los estudiantes (grupales e individualmente) y que proporciona una información sobre los resultados obtenidos en todos los aspectos

evaluados que, en coherencia con la evaluación como aprendizaje y empoderamiento facilita la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación y proporciona una información útil y rápida sobre los resultados alcanzados a los estudiantes.

Sobre estos y otros aspectos se recogió, a través de cuestionarios diseñados específicamente, la opinión del profesorado y de los estudiantes, después de la utilización de EvalCOMIX[®] en procesos formativos, y cuyos resultados se presentan en los siguientes epígrafes.



Figura 7.8. Representación mediante gráficos de caja y bigote de las puntuaciones en autoevaluación y evaluación entre iguales de una clase.

7.3.1. La perspectiva de los estudiantes

En el caso de los estudiantes son interesantes los resultados (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saíz, 2016b) correspondientes a la opinión de estudiantes de los grados de Administración y Dirección de Empresas (GADE) y Finanzas y Contabilidad (FYCO) quienes durante los cursos académicos 2012-13 (73 estudiantes) y 2013-14 (92 estudiantes) utilizaron este servicio.

Los resultados obtenidos al preguntar a los estudiantes de GADE y FYCO sobre el uso del servicio web EvalCOMIX[®] en la autoevaluación y la evaluación entre iguales se presentan en la figura 7.9. Observamos que los estudiantes muestran un mayor grado de acuerdo sobre que el uso de EvalCOMIX[®] fue de “utilidad al facilitar con anterioridad el conocimiento de los criterios e instrumentos de evaluación, así como los aspectos objeto de valoración” ($M^3=4.65$, $DT^4=1.09$). Así mismo consideran el uso de EvalCOMIX[®] como “sencillo y fácil” ($M=4.61$; $DT=1.10$); de “utilidad ya que la información que se facilitaba sirve para mejorar las tareas o actividades posteriores” ($M=4.50$, $DT=1.14$); “motivante por cuanto se recibe de forma conjunta y rápidamente las autovaloraciones, las valoraciones de los compañeros y las del profesor”

³ M (Media), valores comprendidos entre 1 (“muy en desacuerdo”) y 6 (“totalmente de acuerdo”).

⁴ DT (Desviación Típica).

($M=4.49$, $DT=1.17$) y, por último, resulta ser un entorno “amigable e intuitivo” ($M=4.24$; $DT=1.19$).

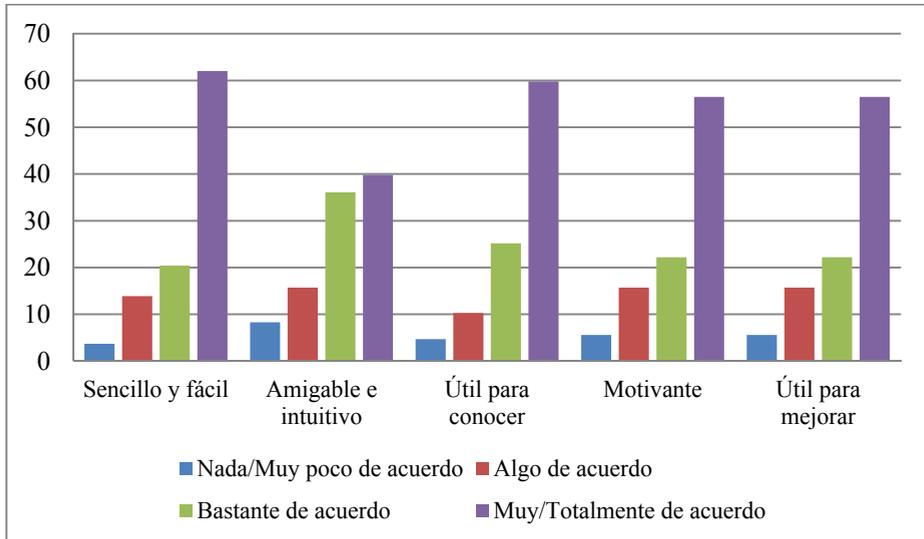


Figura 7.9. Valoración de los estudiantes sobre el uso del servicio web EvalCOMIX® en la autoevaluación y evaluación entre iguales.

7.3.2. La perspectiva del profesorado

En el contexto del desarrollo del Proyecto DevalSimWeb⁵ durante el curso académico 2014/2015 un total de 65 profesores cumplieron un cuestionario de opinión sobre el servicio web EvalCOMIX® después de utilizarlo en un programa formativo⁶ que se desarrolló en cuatro Universidades latinoamericanas⁷. En la tabla 7.1 se presenta la distribución de este profesorado en función del género, la Universidad de pertenencia y la rama de conocimiento.

⁵ Proyecto DevalSimWeb *Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y de simulación utilizando herramientas web*, ALFA III (2011)-10 financiado por la Comisión Europea.

⁶ Programa Formativo EVAPES-DevalSimWeb *Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior*.

⁷ Pontificia Universidad Católica de Ecuador – Sede Ibarra (PUCESI), Universidad de Costa Rica (UCR); Universidad Nacional Agraria de Nicaragua (UNA) y Universidad de Antioquia – Colombia (UdeA). Los datos de este estudio corresponden a las tres primeras Universidades.

Tabla 7.1. Distribución de la muestra de profesorado en función del género, Universidad y rama de conocimiento.

	n	%
Sexo		
Hombre	18	33.85
Mujer	43	66.15
Universidad		
PUCESI (Ecuador)	31	47.69
UCR (Costa Rica)	27	41.54
UNA (Nicaragua)	7	10.77
Rama de conocimiento		
Arte y Humanidades	10	15.38
Ciencias	12	18.46
Ciencias de la Salud	10	15.38
Ciencias Sociales	21	32.31
Ingeniería y Arquitectura	12	18.46

En la figura 7.10 observamos cómo para la mayoría del profesorado, el servicio web EvalCOMIX® permite construir instrumentos de una forma fácil, éstos se pueden modificar y compartir con los compañeros y facilita la colaboración en el diseño y construcción de instrumentos de evaluación.

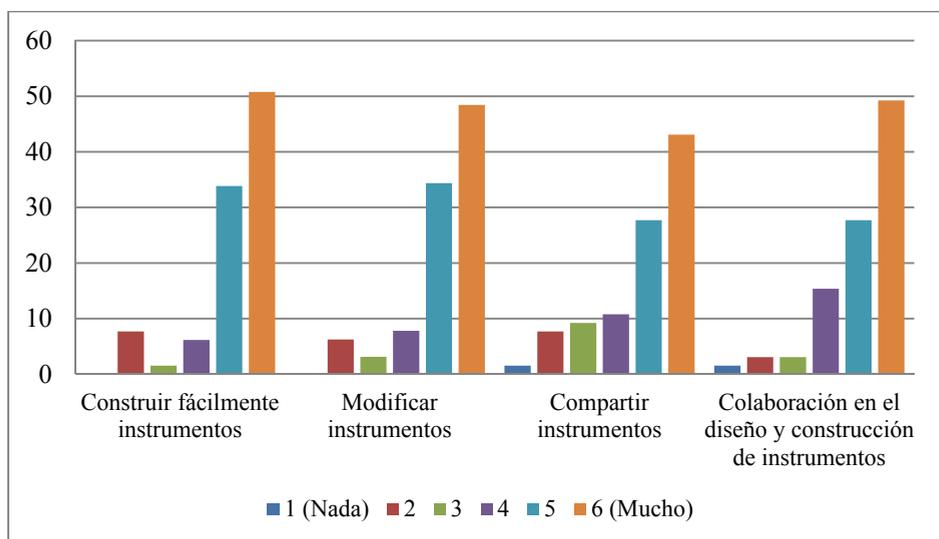


Figura 7.10. Valoración del profesorado sobre la construcción de instrumentos en el servicio web EvalCOMIX®.

Así mismo, al ser preguntado el profesorado sobre la utilidad y beneficios de EvalCOMIX® (figura 7.11), es mayoritaria una opinión positiva, de tal forma que se considera que es un servicio que facilita al profesorado el proceso de evaluación, es aplicable en cualquier asignatura, mejora el nivel competencial del profesorado para abordar la evaluación, fomenta la innovación en la Universidad y se considera que debería generalizarse su utilización en la Universidad.

Desde una perspectiva global, el 87,69% del profesorado manifestó un alto grado de satisfacción con EvalCOMIX®.

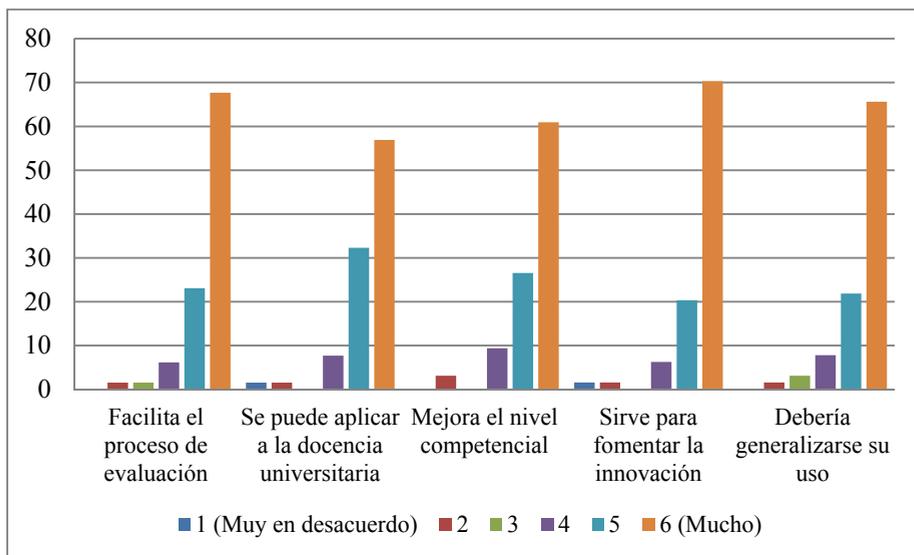


Figura 7.11. Valoración del profesorado respecto a la utilidad y beneficios del servicio web EvalCOMIX®.

En los párrafos anteriores se han presentado resultados altamente positivos sobre la opinión del profesorado y estudiantes en relación el uso de EvalCOMIX® en los procesos de evaluación.

Esta valoración positiva se centra por una parte en sus características, como la facilidad de uso y ofrecer un entorno amigable, que el profesorado complementa considerando este servicio generalizable a todas las asignaturas y favorecedor de la colaboración en la construcción de instrumentos y la modificación de éstos para adaptarlos a diferentes situaciones. Así mismo en la valoración de los usuarios se manifiesta que EvalCOMIX® fomenta la transparencia en la evaluación especificando los criterios de evaluación y haciendo públicos los instrumentos previamente al acto de evaluar. Igualmente destacamos la positiva opinión de los estudiantes respecto a la motivación e implicación que se produce en la evaluación consecuencia de la rapidez

en conocer su progreso y resultados y en consonancia con las bases de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento es importante resaltar la utilidad de la información facilitada por las autoevaluaciones, evaluaciones entre iguales y evaluación del profesor para mejorar sus tareas.

Podemos concluir que EvalCOMIX[®] es más que un servicio web para la evaluación. A través de su utilización, por una parte, se puede fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, seleccionando o definiendo criterios, construyendo instrumentos y participando en procesos de autovaloración y evaluación entre iguales. Por otra, los estudiantes reciben una información útil y relevante sobre sus logros y avances, de forma que pueden incorporar mejoras tanto en su proceso de aprendizaje y como en sus resultados.

EvalCOMIX[®] es un servicio web que favorece la evaluación y el aprendizaje integradamente pero, para ello, es prioritaria la concepción que tengamos de la evaluación. En este sentido sólo extraeremos de EvalCOMIX[®] toda su potencialidad si somos capaces de introducir innovaciones en la evaluación; hacer transparente el proceso de evaluación informando, y consensuando, con antelación los productos y actuaciones que se van a evaluar, los criterios e instrumentos de evaluación; facilitar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación; proporcionar, bien el profesorado o los estudiantes, proalimentación sobre las ejecuciones y actuaciones de los estudiantes; e integrar el proceso de evaluación en tareas de calidad.

CAPÍTULO 8:

LA EVALUACIÓN COMPARTIDA PARA FOMENTAR CONSTANTES PROCESOS DE REFLEXIÓN

GIOVANNA DEL GOBBO (Università di Firenze, Italia)

En este capítulo se presenta el trabajo realizado a través de una metodología participativa e interactiva con una evaluación centrada en la reflexión crítica de los estudiantes a cerca de las actividades desarrolladas a lo largo del curso académico. Se han seguido cuatro criterios:

- a) El proceso de evaluación coloca el sujeto en el centro de su acción.
- b) El profesor asume el papel de facilitador de los procesos de autoevaluación y evaluación participativa.
- c) La autoevaluación se basa en estrategias que promueven la autorregulación.
- d) La evaluación aumenta la conciencia y la capacidad crítico-reflexiva.

8.1. MARCO TEÓRICO

La Conferencia de Ministros europeos de Educación Superior, adoptó la definición de los resultados de aprendizaje en un marco comprensivo de cualificaciones para el EEES (Bologna Working Group, 2005), construido sobre los denominados “Descriptor de Dublín”. Éstos enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y las habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo, donde son cinco los elementos clave: conocimiento y comprensión; aplicación del conocimiento; formulación de juicios; habilidades comunicativas; capacidad de aprender.

Las directivas comunitarias implementadas a partir de 2005 en la legislación de los Estados miembros, solicitaban a las Universidades que se equiparasen para orien-

tar la formación hacia las habilidades clasificadas de acuerdo a los descriptores anteriormente citados (Kallioinen, 2010; Galliani, 2007).

La evaluación en su connotación formativa puede convertirse en una herramienta estratégica para acompañar una habilidad crítico-reflexiva necesaria para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados y que se definen de acuerdo a los Descriptores de Dublín (Baldassarre y Piu, 2012; Calonghi, 1976). Como se indicaba en el epígrafe 2.3 sobre la “terminología asociada al concepto de evaluación formativa”, este tipo de evaluación es aquella que acompaña durante todo el proceso (no solo al final) y se convierte en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los estudiantes pueden conocer si avanzan hacia sus metas a través de la retroalimentación. Se convierte así en un instrumento capaz de regular y dirigir de una manera positiva el aprendizaje hacia la construcción de habilidades complejas (Trincherio, 2012).

Por otro lado, la evaluación para ser eficaz debe ser compartida con los estudiantes (como se indicaba en el epígrafe 2.4) y debe estar basada en algunas coordenadas fundamentales: la transparencia en la comunicación de las evaluaciones; el intercambio de criterios de evaluación; la triangulación de perspectivas (Striano, 2014).

Siguiendo el marco teórico expuesto en el capítulo 2, la autoevaluación es considerada una técnica de evaluación compartida. A través de la misma, el profesor debe permitir a los estudiantes reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles, dialogar y autoevaluar tanto su aprendizaje como el de su propio desarrollo cultural e intelectual (autoevaluación, autorregulación y desarrollo metacognitivo), tomando conciencia de sus conocimientos, habilidades y competencias así como de la eficacia de los procesos puestos en marcha. Esto es fundamental para la construcción de un sujeto crítico y reflexivo, capaz de controlar y gestionar sus procesos cognitivos y de tomar decisiones de manera informada y autónoma (Vertecchi, 1993).

Así, la autoevaluación debe fomentar la reflexión sobre los siguientes elementos importantes para una formación de éxito: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (análisis FODA). El análisis FODA, es comúnmente conocido como una herramienta de planificación estratégica, pero empieza a ser considerado como una técnica cuantitativa-experimental, cualitativo-hermenéutica en la evaluación educativa (Galliani, 2015) y como una técnica de evaluación formativa utilizándola como base para la autoevaluación.

El método de enseñanza y el método de evaluación deben ser consistentes y estar acordes (alineamiento curricular) (Carter, 2008; Norton, 2004). Por ello, en la propuesta que se presenta, las prácticas de autoevaluación (individual y grupal) y evaluación entre pares (intra-grupal) se incluyeron en un flujo metodológico de tipo participativo, utilizando medios, técnicas e instrumentos consistentes en todas las fases de enseñanza-aprendizaje: desde la evaluación de los conocimientos iniciales a la evaluación de los resultados finales.

8.2. PROPUESTA PRÁCTICA: AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA A TRAVÉS DE CONSTANTES PROCESOS DE REFLEXIÓN

En este capítulo se presenta el trabajo realizado en el curso académico 2014/15 con los estudiantes de Pedagogía Social y Cooperación Internacional de la Maestría en Ciencias de la Educación de Adultos, Educación Continua y Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Florencia (Italia). Es una asignatura de 6 créditos (ECTS) divididos en 7 sesiones presenciales. Los estudiantes que participaron en la experiencia fueron 19.

Al inicio del curso se presentaron los resultados de aprendizaje que se esperaban alcanzar al final del programa de formación, utilizando los "Descriptorios de Dublín". Fueron renegociados y definidos en la primera reunión y posteriormente fueron la base para la evaluación en la fase final.

El curso fue configurado de forma "laboratorial" (Orefice, 2003) siguiendo el siguiente modelo en todos los encuentros: 1) Presentación de un problema. 2) Análisis del problema con los conocimientos de los estudiantes. 3) Reflexión y formulación de hipótesis resolutivas. 4) Introducción de conocimientos expertos (disciplinarios). 5) Verificación de la capacidad resolutiva de los nuevos conocimientos. 6) Evaluación del aprendizaje (puntos 2 y 4). 7) Evaluación de la sesión de trabajo.

Durante todo el curso se prestó constante atención a la evaluación compartida. Como puede comprobarse en la tabla 8.1, desde la verificación de los conocimientos iniciales, hasta la verificación final del aprendizaje, fueron utilizadas estrategias que ayudaron a la evaluación, a la reflexión crítica sobre las actividades y la autoevaluación de los procesos personales de aprendizaje.

Tabla 8.1. Esquema general del sistema de evaluación utilizado.

FASE O ETAPA	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Etapa de <i>input</i> / evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación de conocimientos y competencias personales. - Autoevaluación grupal de fortalezas y aspectos críticos en las primeras clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabla de clasificación del conocimiento inicial. - Tabla de clasificación de puntos fuertes y débiles.
Etapa de proceso / evaluación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación individual. - Autoevaluación grupal de las fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos del trabajo en equipo (FODA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabla para análisis FO-DA.
Etapa de <i>output</i> / evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación. - Evaluación entre pares de los resultados del aprendizaje logrado durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de autoevaluación.

Además, cada reunión terminó con una breve sesión de evaluación participativa (10 minutos, con palabras clave) destinada a:

- Reflexionar sobre las actividades (reconstrucción y evaluación interpretativa).
- Verificar la contribución de la sesión respecto a los objetivos generales de aprendizaje y a los objetivos específicos (metacognición).
- Evaluar el clima del aula y la satisfacción personal (conciencia).

8.2.1. Etapa de *input* / evaluación inicial

En la primera reunión, después de la presentación de los contenidos del curso, se les pidió a los estudiantes una reflexión sobre sus conocimientos previos relevantes respecto a la asignatura. Esta primera evaluación fue poco estructurada, con la finalidad de realizar una primera toma de contacto con la necesidad de evaluar y tomar conciencia de los conocimientos previos, antes de iniciar la formación.

Después de la primera reunión se animó a los estudiantes a organizarse en pequeños grupos (3 ó 4 componentes) para empezar a profundizar en un tema entre los presentados en aula. Se explicó que el grupo tendría que trabajar de forma autónoma organizándose entre una sesión y otra. En el aula podrían recoger pensamientos, conocimientos y hacer ejercicios guiados. Los productos elaborados por los grupos fueron el medio de evaluación final en la última etapa. La prueba final consistió en la presentación pública de los trabajos grupales para ser objeto de evaluación a través de: a) autoevaluación; b) evaluación por pares; c) heteroevaluación (o evaluación colaborativa con el docente). Siguiendo los lineamientos de la evaluación compartida, las disposiciones para la ejecución y presentación del producto se acordaron en esta etapa.

Al final de la segunda reunión se pidió a los estudiantes que realizaran una autoevaluación más estructurada de los conocimientos previos y trataran de clasificarlos de acuerdo con la clásica división tripartita de las áreas de aprendizaje: formal, no formal e informal (tabla 8.2).

No todos los estudiantes aplicaron la cuadrícula de forma sistemática. La evaluación inicial de los prerrequisitos realizada como forma de autoevaluación fomentó una mayor conciencia sobre el potencial de aprendizaje que los estudiantes ya tenían, y también desempeñó una función de motivación.

También en la segunda reunión se pidió a los estudiantes que se dividiesen en pequeños grupos para hacer una primera evaluación de las fortalezas y aspectos críticos de las dos primeras lecciones.

Tabla 8.2. Tabla de clasificación del conocimiento inicial.

		ADECUADOS	NO ADECUADOS
FORMAL	Escriba todos los conocimientos adquiridos en la educación formal y que pueden ayudarle a seguir la asignatura	Evalúa lo que sea útil para ti	Evalúa qué conocimientos necesarios están ausentes
NO FORMAL	Escriba todos los conocimientos adquiridos en la educación no formal y que pueden ayudarle a seguir la asignatura	Evalúa lo que sea útil para ti	Evalúa qué conocimientos necesarios están ausentes
INFORMAL	Escriba todos los conocimientos adquiridos en la educación informal y que pueden ayudarle a seguir la asignatura	Evalúa lo que sea útil para ti	Evalúa qué conocimientos necesarios están ausentes

Tabla 8.3. Tabla de evaluación de un estudiante sobre las fortalezas y debilidades.

<p>Puntos fuertes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al principio de la clase todos los participantes tuvieron la oportunidad de presentarse. Esto nos ha permitido llegar a conocer a los compañeros y disolver un poco la tensión que había debido a que éramos extraños. - La profesora ha elegido para dirigirse a nosotros el "tú"; creemos que más informal y agradable. - Durante la primera parte de la lección teórica, se introdujeron los temas de la asignatura. La profesora ha expuesto los contenidos con claridad con el apoyo de diapositivas consistentes pero sintéticas, esquemáticas y con una exposición resumida. - Florica y Silvia han facilitado la comprensión de la comunicación con palabras e imágenes; Elisa ha prestado más atención a las palabras y no sólo a las imágenes. - La segunda parte de la lección fue participativo-interactiva (laboratorio): la clase tenía que hacer un ejercicio práctico para reflexionar y escribir los resultados. La participación directa en un laboratorio es agradable. - Ser capaz de hacer ejercicios prácticos (incluyendo la práctica de la reflexión) es propicio para el aprendizaje. - Trabajar en grupos pequeños nos permitió interactuar, hablar, comparar, reflexionar y estimularnos los unos a los otros. - Tanto en el aula como en el laboratorio, entre las dos primeras lecciones, hemos tenido tiempo para reflexionar sobre el aprendizaje que estamos viviendo. Creemos que este es un factor muy importante. 	<p>Puntos débiles o críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora ha elegido para dirigirse a nosotros el "tú", pero los estudiantes nos dirigimos hacia ella de "usted"; creemos que la oportunidad de optar por ser menos formales podría hacernos sentir mejor y facilitar el aprendizaje. - Durante la primera parte de la lección, la docente ha utilizado en la explicación conceptos nuevos que han hecho que sea difícil entender la introducción de los temas por falta de pre-conocimiento. - Durante el taller, los tres grupos estaban físicamente demasiado lejos. Una mayor proximidad física nos permitiría no perder la percepción de ser una pequeña parte de un grupo más grande. - Al final del taller, cada grupo tenía que exponer su trabajo a los otros. Elisa y Florica fueron capaces de ver que tienen dificultad para hablar en público (incluso delante de un profesor y compañeros). Creemos que la posibilidad de la participación activa y la interacción es un punto fuerte de esta lección, pero se optó por escribir nuestras dificultades. En este caso el sistema universitario sigue siendo demasiado tradicional (no estamos acostumbrados a unírnos!). - La disposición de las mesas y sillas marca la distancia entre el profesor y los participantes.
---	--

Esta primera evaluación permitió a los estudiantes considerar la necesidad de dar importancia al proceso de aprendizaje y entender las variables que pudiesen tener fortalezas para mejorar o problemas que superar. El proceso de evaluación ofreció a la docente unas evidencias iniciales que se tuvieron en cuenta durante el curso, sobre todo para llevar a cabo posibles mejoras.

A continuación se presenta parte de una tabla de evaluación de un estudiante donde aparece su juicio sobre las fortalezas y los problemas emergentes en esta etapa.

8.2.2. Etapa de proceso / evaluación continua

Después de las dos primeras reuniones de introducción conceptual y de argumentos para la activación de los conocimientos de los estudiantes, las clases se llevaron a cabo a través de las siguientes actividades:

- Participación en una conferencia nacional sobre los temas del curso (introducción de conocimientos externos a la asignatura, oportunidad para la expansión del conocimiento y transferencia de conocimiento para interpretar un contexto diferente).
- Estudio de casos con la presencia de testigos (problemas reales de contextualización y extensión de los contextos de análisis).

Los grupos funcionaron de forma independiente para estudiar las cuestiones abordadas en las conferencias, registrando el trabajo desarrollado en una ficha de registro del trabajo grupal (Hamodi et al., 2015).

Se realizó una primera evaluación intermedia del aprendizaje, que también sirvió para compartir en la clase el trabajo que los grupos estaban llevando a cabo. Para ello se utilizó el método *World Café* (Brown, 2005). Es una práctica de capacitación participativa en lugares de trabajo, pero todavía no se aplica en el ámbito universitario y desde luego no se aplica para fines de evaluación. Sin embargo, es una técnica flexible que puede adaptarse a diferentes contextos y desarrolla un diálogo colaborativo y la participación activa.

Se pidió entonces a los alumnos que reflexionaran y dialogaran a partir de dos preguntas de estímulo correspondientes a los temas tratados durante el curso y trabajados en los grupos. Así, discutían pasando de un grupo a otro (“mesas de café”) dejando un escrito con un comentario, una valoración o reflexión compartida. Después de la sesión de *World Café* se presentaron los resultados de este diálogo. La presentación fue el resultado de un trabajo compartido y ofreció a la profesora la oportunidad de obtener una visión del panorama general de la situación del aprendizaje de los estudiantes en términos de: capacidad de utilizar la terminología; capacidad de transferir y aplicar los conocimientos adquiridos; capacidad de crear relaciones entre conceptos. Después de la presentación de los resultados, la docente ofreció a los estudiantes una evaluación con respecto a los puntos indicados anteriormente, con el objetivo de orientar cómo podían mejorar para fortalecer el proceso hacia el producto final.

Cada sesión de trabajo (incluso el *World Caf e*) concluyó con una evaluación del aprendizaje de los estudiantes. A continuación se presentan algunos ejemplos de los comentarios que ponen en relieve el efecto positivo de la sesión de la evaluación intermedia del aprendizaje realizado de modo participativo.

Tabla 8.4. Reflexiones de estudiantes sobre la actividad del *World Caf e*.

Alumna 1	Totalmente satisfecha por la experiencia. Refuerza las ideas y los conceptos aprendidos en clase y nos ayuda a enfrentarnos a situaciones donde tenemos que mostrar nuestro desacuerdo.
Alumna 2	Experiencia súper positiva. Desafía la construcción de nuevos conocimientos y permite mejorar prácticas en el campo de la pedagogía.
Alumno 3	Enriquece gracias a la comparación entre varias personas y la realidad. Es un proceso dinámico e interactivo.
Alumna 4	Experiencia positiva. Ha permitido la integración de las diferentes realidades. Produce crecimiento para todos. Es un método interesante para aplicar en diversos campos.
Alumna 5	Experiencia positiva. Me dio la oportunidad de tratar varios temas y las diferentes posturas de los compañeros abren tu mente.

En la penúltima reunión del curso los estudiantes realizaron una autoevaluación del proceso a través del análisis FODA. Se explicó en qué consistía y se plante  de forma más estructurada que el ejercicio anterior (realizado después de la segunda reunión). En este caso, el análisis FODA permitió a los estudiantes comprender también la eficacia del trabajo en grupo y evaluar qué y cómo mejorar la producción del informe final.

El análisis FODA, no se aplicó en la etapa previa (de análisis o diagnóstico preventivo), pero si en la etapa intermedia y final, pues hace posible el control de las variables internas y externas que entran en juego en el proceso, y permite tomar conciencia e implementar acciones de mejora en temas críticos, además de la identificación de los riesgos para permitir el control en la vista de la consecución del resultado final.

El análisis FODA se discutió y coment  identificando las posibles mejoras. A continuación se presenta un breve comentario del grupo:

Este tipo de análisis es muy bueno, los puntos fuertes son mayores. [...] Me parece que los estudiantes en su mayoría participan de manera activa [...], aunque hay que decir que falta “un intermediario”, que podría actuar en los momentos más críticos (si queremos llamarlos así), cuando hay distracción, para atraer de nuevo a la atención. Los temas tratados a lo largo del tiempo nos permitieron darnos cuenta de que hemos crecido mucho, tanto a nivel individual como colectivamente. Estábamos casi siempre de acuerdo en la evaluación de los “Descriptores de Dublín” y pudimos dar de inmediato los argumentos necesarios, conectando con las ideas expresadas por los distintos profesores durante el curso.

Tabla 8.5. Análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

	Características útiles para la consecución de los objetivos	Características perjudiciales para la consecución de los objetivos
Elementos internos*	<p align="center">FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensación de madurez cultural. - Capacidad para expresar pensamientos sin evaluación docente. - Mayor tranquilidad para todos. - Libertad de gestión del tiempo. - Observar en ausencia de la profesora el <i>feedback</i> de los compañeros. - Demostración de capacidad de organización y de creación de un grupo de trabajo eficaz. 	<p align="center">DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de una figura que podría poner cierto orden. - Escasa capacidad de toma de decisiones. - Desacuerdos sobre la elección de la fecha de examen. - Incapacidad de implicación de todos los estudiantes en las clases. - Vergüenza de algunos estudiantes.
Elementos externos**	<p align="center">OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reelaboración personal de las competencias adquiridas. - Conocimiento más personal de los compañeros. - Aprendizaje entre iguales (educación entre pares). - Identificación de la visión de la profesora. - Proponer otra vez este modelo en cursos futuros. 	<p align="center">AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pequeños malentendidos para la negociación de las opciones personales. - Incapacidad para la crítica. - Distracción. - Alienación de los grupos ya formados. - Frustración para quienes todavía no hablan con fluidez en público. - Vínculos personales que pueden influir a la hora de realizar críticas.

* Elementos internos = reconocidos como constitutivos de un método de trabajo en grupo.

** Elementos externos = reconocidos en el contexto del curso.

8.2.3. Etapa final

En la última reunión (clausura del curso), los estudiantes presentaron el producto del trabajo en grupo. Se acordó proceder a una autoevaluación de los resultados de aprendizaje individuales obtenidos mediante una rúbrica organizada sobre la base de los “descriptores de Dublín” y teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje programados y luego redefinidos.

Los resultados de la práctica de la autoevaluación fueron presentados por cada estudiante y fueron discutidos (evaluación entre pares). Todos los estudiantes fueron invitados a ejemplificar las valoraciones de sus propios aprendizajes. Los estudiantes demostraron su capacidad de evaluar de manera justa y adecuada tanto los resultados obtenidos por ellos mismos como los de sus compañeros, así como a evaluar su potencial y no subestimarlos o sobrestimarlos.

Tabla 8.6. Rúbrica de autoevaluación de los resultados de aprendizaje.

Apellido _____ Nombre _____ N° Matr. _____ Fecha _____		A	B	C	D	E
Descripción de descriptores						
<i>Descriptor 1</i>	Conocimiento y comprensión (<i>knowledge and understanding</i>): conocer y saber cómo manejar los fundamentos teóricos del desarrollo complejo y reconocer el componente pedagógico.					
<i>Descriptor 2</i>	Conocimiento y comprensión aplicada (<i>applying knowledge and understanding</i>): saber definir y articular en el contexto histórico actual el desarrollo de un sistema complejo y la creación de redes a nivel local o internacional.					
<i>Descriptor 3</i>	Hacer juicios (<i>making judgements</i>): saber analizar las prácticas y estudios de casos de forma crítica.					
<i>Descriptor 4</i>	Habilidades comunicativas (<i>communication skills</i>): claridad y fluidez (léxico y semántico); estructura, organización y conexiones lógicas de exposición en el discurso.					
<i>Descriptor 5</i>	Capacidad de aprendizaje (<i>learning skills</i>): saber cómo construir un camino de auto-estudio de temas específicos tratados en el curso.					
A = excelente; B = adecuadamente; C= suficiente; D= parcialmente; E= no alcanzado						

8.3. RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES

La evaluación se ha desarrollado de manera transversal a lo largo del curso a través de: a) la autoevaluación del aprendizaje; b) la evaluación de los estudiantes sobre la eficacia de los métodos y técnicas utilizados en el curso para fomentar el aprendizaje (metaevaluación).

Ambas contribuyeron a la verificación sistemática del aprendizaje, fomentando el desarrollo de habilidades de reflexión e interpretación crítica. Los estudiantes fueron conscientes de la importancia de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje (que comienza con la activación de los conocimientos iniciales). Esto les permitió investigar de manera individual o grupal para encontrar soluciones (gracias a la presentación de los resultados a la pequeña comunidad científica que construyeron). Todo el proceso ha formado parte del desarrollo de habilidades complejas incluidas en los “objetivos de Dublín”.

De manera más específica, analizando la documentación de los estudiantes, se puede afirmar que en la asignatura se trabajó a través de las actividades de evaluación para el desarrollo de competencias transversales tales como:

- Capacidad de establecer objetivos y tutorizar el logro de los mismos.
- Conciencia con respecto a su eficacia sobre la base de evidencias.
- Capacidad de probar la aplicabilidad y la transferibilidad de los conocimientos adquiridos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- _ (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- _ (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2º edición). Madrid: Morata.
- Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En Mario De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18(1), 1-15. Consulta en: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Baldassarre, V. A., y Piu, C. (2012). Teorie e pratiche di valutazione: tra selezione controllo e promozione di crescita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 37-43. Consulta en: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/238/227>
- 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* (87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2000a). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. doi:10.1080/713695728.
- _ (2000b). *Understanding learning at work*. Rutledge. London.
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. Consulta en: doi:10.1080/02602938.2012.691462.
- Brown, S., y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bujan, K., Rekalde, I., y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: MAD.
- 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.

- Busca, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Buscà, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184. Consulta en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEEducacio43/default.asp?articulo=815&modo=resumen>
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L. y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista fuentes*, 8, 219-234. Consulta en: http://institucional.us.es/revistas/fuente/8/art_10.pdf
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, Á., López, V. M., Castejón, J., Tabernero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad. En López, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (217-252). Madrid: Narcea.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual basis and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carter, T. (2008). Millennial expectations and constructivist methodologies: Their corresponding characteristics and alignment. *Action in Teacher Education*, 30(3), 3-10.
- Castejón, F.J., López, V.M., Julián, J., Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N., y López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En López, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (65-91). Madrid: Narcea.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en Educación Superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 783-804. Consulta en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?205>
- Declaración de Bolonia (junio 1999). Consultado en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Del Pozo, J.A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General De Universidades. Consulta 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 en: http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411
- Exley, K., y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos* (2ª edición). Madrid: Narcea.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher education and further education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación22. *Cuadernos de Pedagogía*, (243), 92-97.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fraille, A., López, V. M., Castejón, F. J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Fraille, A., y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. Consulta en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª edición, 9ª de España). Madrid: Siglo XXI de España.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galliani, L. (2007) *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*. En actas del Congreso Università Italiana e Università Europea: la convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007. Camerino (Italia), 1 febrero, 2015.
- _(2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- 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* (61-75). Madrid: Narcea.
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gullickson, A. R. (2007). *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Bilbao: Mensajero.
- Hamodi, C., Fernández, A., y Larena, R. (2015). Buscando la justicia en la calificación de trabajos grupales. En VVAA., *Impulsando la innovación educativa y la empleabilidad* (pp. 117-124). Valencia: Generalitat Valenciana
- Hamodi, C., y López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116. Consulta en: <http://www.psyse.org/articulos.php?id=87>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2014). Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación Educativa. REVALUE*, 3(1), 1-33. Consulta en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110/169>

- _ (2015a). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161. Consulta en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-146-161
- _ (2015b). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 14. Consulta en: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4175/6225>
- Hamodí, C., Mateo, C., Adame, L., y Larena, R. (2015). Calificar individualmente trabajos grupales sobre la base del diálogo: ventajas e inconvenientes. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 21, 112-125. Consulta en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(112-125\)%20Carolina%20Hamodi%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id203.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(112-125)%20Carolina%20Hamodi%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id203.pdf)
- Heathfield, M. (2003). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En Sally Brown y Angela Glasner (edit.), *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375. Consulta en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re344/re344_15.pdf
- _ (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-362. Consulta en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>.
- _ (2015a). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4485-3. doi: 10.13140/RG.2.1.5070.5686
- _ (Dir.) (2015b). *Serie ¿Cómo afrontar la evaluación como aprendizaje y empoderamiento?* [Microvídeos]. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCjpeJvqxOKtVQ68f4QIH-Q/playlists>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y García-Jiménez, E. (2014). Retos y principios de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Tarjetas. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4481-5.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092. Consulta en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_11.html
- Johnston, P.M.G. (2010). Towards Culturally Appropriate Assessment? A Contribution to the Debates. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 231-245. doi:10.1111/j.1468-2273.2010.00463.x
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J., y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Consulta en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>.

- Kallioinen O. (2010). Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- 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 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- (2008). *Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education*. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- (coord.) (2009). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- (2011). Best practices in Academic Assessment in Higher Education: a Case in Formative and Shared Assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39.
- (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. Consulta en: <http://www.psyse.org/articulos.php?id=86>
- López, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L., y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. Consulta en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.545868>. DOI: 10.1080/02602938.2010.545868.
- López, V. M., Manrique, J. C., Monjas, R., y Gea, J. M. (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.
- López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista De Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. Consulta en: http://www.um.es/ead/Red_U2/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.
- López, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. Consulta en: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Malini, R.Y. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435- 448.

- 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. Consulta en : http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=290&Itemid=53
- Manrique, J. C., López, V. M., Monjas, R., y Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Martínez, L. F., Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en Educación Física. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(4), 57-67. Consulta en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/171/1747>
- Martínez, L., y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67-86.
- Martínez-Rojas, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138.
- Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante la rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.
- 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. Consulta en: <http://www.eees.ua.es/grados/Propuesta%20MEC%20organizaci%F3n%20titulacion%20Sep06.pdf>
- Muros, B., y Luis, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- 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. Consulta en: <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf>
- Nicol, D., Thomson, A., y Breslin, C. (2014). Rethinking Feedback in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. Consulta en: doi:10.1080/02602938.2013.795518.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., y Elhajj, I. (2004). Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student Centered Learning*, (2)1, 1-4. Consulta en: www.d.umn.edu/~aversnik/hlth3305/readings/Couch%20Potatoes.pdf
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*. Milano: Guerini.

- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consulta en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (19-43). Madrid: Narcea.
- Pérez, Á., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Consulta en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2008/re347/re347_20.html
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Handley, K., y Bryant, R. (2012). *Assessment Literacy. The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford: Oxford Brookes University.
- 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). Consulta 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). Consultado en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Rodríguez-Gómez, G., e Ibarra-Saiz, M.S (Eds). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (1-20). London: Springer International Publishing Switzerland. Consulta en: doi:10.1007/978-3-319-10804-9_1.
- (2016a). *Guía Diseñar procedimientos de evaluación en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4484-6.
- (2016b). Towards Sustainable Assessment: ICT as a Facilitator of Self- and Peer Assessment. En M. Peris-Ortiz, J. Alonso-Gómez, F. Vélez-Torres, y C. Rueda-Armengot (Eds.), *Education Tools for Entrepreneurship*. (pp. 55–71). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-24657-4_5. Disponible en: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-24657-4_5
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M .S., y García-Jiménez (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. Consulta en: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Gómez, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045. Consulta en:

- http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re356/re356_17.html
- Romero, R., Fraile, A., López, V. M., y Castejón, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Sáez, M. P., Frechilla, M. A., y Rodríguez, A. (2015). La rúbrica: metodología evaluativa-formativa en el grado en edificación. Experiencia interuniversitaria. *Opción*, 31(4), 846-867. Consulta en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20586/20497>
- Sánchez, M. P. (Coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.
- Santos, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- __ (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- __ (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M., Martínez, L F., y López, V. M. (coords.) (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Shipman, D., Roa, M., Hooten, J., y Wang, Z.J. (2012). Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: The positive and the negative. *Nurse Education Today*, 32(3), 246-249.
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata
- Striano, M. (2014). Apprendimento e competenze nella logica della qualità. En AA.VV, *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari* (43-49). Roma: Fondazione CRUI.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. Consulta en: doi:10.1080/13562511003620027.
- Trincherro, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Valero, 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 J. Paredes, y A. de la Hera (coord.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (47-56). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallés, C., Ureña, N., y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Consulta en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197/pdf>

- Valverde, J., y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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. Consulta en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/planificacion.pdf>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Consulta en: http://www.redu.um.es/red_U/4

LOS AUTORES Y AUTORAS

PRÓLOGO

Antonio Fraile Aranda

Doctor Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Catedrático de Didáctica de Expresión Corporal en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (España). Coordina el doctorado de Educación para el desarrollo y la integración (Universidad René Moreno, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia). Es miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. Investigador principal del proyecto: La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física” (2008-2011). Actualmente es co-investigador principal del proyecto “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física” (2014-2016) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Es codirector de la Revista Tándem de Didáctica de la Educación Física. Es autor y/o coordinador de 24 libros, ha publicado 46 capítulos de libro, 81 artículos, 213 ponencias y comunicaciones en congresos y ha dirigido 14 tesis doctorales sobre diferentes temáticas relacionadas con la educación (evaluación formativa, Investigación-acción, formación del profesorado, Educación Física, etc.).

CAPÍTULOS 1, 2, 3 y 4

Carolina Hamodi Galán

Doctora en Investigación e Innovación en Educación (Universidad de Valladolid). Profesora en la Facultad de Educación del Campus de Soria de la Universidad de Valladolid y formadora de docentes universitarios en aspectos metodológicos y de evaluación del aprendizaje en la Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. Evaluadora en programa “Acredita” de la ANECA. Autora de más de 25 publicaciones científicas (artículos en revistas científicas indexadas, capítulos de libro y comunicaciones y ponencias en congresos) sobre la temática de la evaluación. Investigadora en diversos proyectos autonómicos, nacionales de convocatorias competitivas sobre temáticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje como “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física” (2014-2016) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Coordinadora de Proyectos de Innova-

ción Docente centrados en la temática de la evaluación en los 5 últimos cursos con implicación de Universidades españolas y extranjeras.

CAPÍTULO 5

Ana María Fernández Araque

Doctora en Enfermería (Universidad de Zaragoza). Profesora Colaboradora en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Valladolid. Participante en diversos Proyectos de Innovación Docente centrados en la temática de la evaluación. Colaboradora en diferentes investigaciones centradas en la formación en innovación educativa.

CAPÍTULO 6

Víctor Manuel López-Pastor

Doctor en Educación (Universidad Complutense de Madrid). Profesor Titular de la Facultad de Educación de Segovia. Autor y/o coordinador de 20 libros; también ha publicado 18 capítulos de libros colectivos, alrededor de 90 artículos en revistas científicas y profesionales y cerca de 100 comunicaciones en Congresos Científicos y profesionales. Coordinador de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. Director de diversos proyectos de investigación autonómicos y nacionales de convocatorias competitivas. En la actualidad es co-investigador principal en el siguiente proyecto: “La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física” (2014-2016) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

M^a Teresa Archilla Prat

Doctora en Educación (Universidad de Valladolid). Funcionaria de carrera (maestra) de la comunidad de Madrid y profesora asociada en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida.

Fernando Real Rubio

Máster en Investigación en Ciencias Sociales, educación, comunicación audiovisual, economía y empresa (Universidad de Valladolid). Funcionario de carrera (maestro) en la Comunidad de Madrid. Profesor Asociado en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida.

CAPÍTULO 5

María Soledad Ibarra-Sáiz

Doctora en Ciencias de la Educación (UNED). Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Directora del grupo de investigación “EVALfor: evaluación en contextos formativos”. Participante como evaluadora en programas de ANECA. Directora de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales de convocatorias competitivas; el último de ellos es el “Proyecto DevalSimWeb Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y de simulación utilizando herramientas web, ALFA IIIW” (2011-2014), financiado por la Comisión Europea. Coautora de más de 60 publicaciones nacionales e internacionales, sobre evaluación, formación y tecnologías, tanto en libros, conferencias y revistas científicas indexadas.

Gregorio Rodríguez-Gómez

Doctor en Ciencias de la Educación (UNED). Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación “EVALfor: evaluación en contextos formativos”. Participante como evaluador en programas de ANECA. Presidente de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Director de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales de convocatorias competitivas, destacando el “Proyecto DevalS Desarrollo de la evaluación sostenible. Mejora de la competencia evaluadora en los estudiantes universitarios mediante simulaciones virtuales”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Autor y coautor de más de un centenar de publicaciones sobre metodología, evaluación, formación y tecnologías, en libros, conferencias y revistas científicas indexadas.

CAPÍTULO 8

Giovanna del Gobbo

Doctora en Calidad de la Formación (Universidad de Florencia). Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Florencia (Italia). Delegada para la Calidad del Departamento de Ciencias de la Formación y Psicología y miembro del Grupo de Autoevaluación de los títulos de la Facultad. Es miembro de la Comisión Nacional QUARC de la Agencia Nacional de Evaluación de la Universidad y de la Investigación (ANVUR). Investigadora en diferentes proyectos internacionales relacionados con la evaluación, concretamente en procesos evaluación participativa y la autoevaluación para el desarrollo de competencias transversales. Participante en Proyecto de Innovación Docente centrado en la temática de la evaluación.