

La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje

VICENTE NAVARRO-ADELANTADO
Universidad de La Laguna (España)

MARÍA LUISA SANTOS PASTOR
Universidad Autónoma de Madrid (España)

FRANCESC BUSCÁ-DONET
Universidad de Barcelona (España)

LURDES MARTÍNEZ MÍNGUEZ
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

LUIS FERNANDO MARTÍNEZ MUÑOZ
Universidad de Almería (España)

1. La Red en el contexto de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La Red se creó en 2005, integrando a 22 universidades, bajo la denominación de Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Nuestra Red surge de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de como mejorar sus modelos de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES.

El impulso inicial de la Red partió de la Universidad de Valladolid, con la organización, en 2003, de unos eventos académicos, siempre centrados en la innovación docente y la evaluación formativa. La labor de equipo de la Red se intensifica a partir de la participación en un proyecto de innovación docente, en el curso 2006-2007 (López-Pastor, Julián & Martínez, 2007). La Red ha crecido con rapidez, sumando 22 universidades en tres años, con 65 profesores de distintas áreas de conocimiento.

El Decreto 55/2005¹, por el que se regulan en España los estudios oficiales de grado, alude a una formación universitaria basada en competencias (MEC², 2006: 6), lo cual incorpora un giro a la concepción del conocimiento respecto a las capacidades que lo hacen posible y, como una consecuencia más, se enfrenta a como conciliar esta premisa con los sistemas de evaluación. El Informe UNESCO (Delors, 1996/2001) recogió los cuatro pilares en los que habría de sustentarse la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Morin (1999/2001) profundiza en esta idea preocupado por los saberes necesarios para la educación del futuro, y nos habla de una ética de la comprensión, en la que prevalece la argumentación frente al reduccionismo o el anatematismo, así como enseñar la democracia vinculando al individuo y a la sociedad y favoreciendo una relación dialógica.

¹ El sistema universitario español se regula a través de los desarrollos y las adaptaciones de los siguientes documentos oficiales: LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; RD 1044/2003; RD 1125/2003; RD 55/2005.

² En esta fecha, bajo la denominación: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ciertamente, los modelos de enseñanza que hacen posible alcanzar las competencias deseadas en el marco universitario tienen un nexo con una evaluación consecuente, como lo es la evaluación formativa. En estos momentos, en España, se trabaja hacia una asimilación homogénea de este valor formativo de la evaluación en la enseñanza universitaria.

Precisamente, la Red surge en septiembre de 2005 porque se buscan respuestas acerca de como hacer viable la evaluación formativa, si ésta corresponde a un modelo pedagógico o si es factible con varios planteamientos, si implica tomar un rol como profesor pseudodemocrático o si supone un rol coherente con una pedagogía comunicativa y crítica (Habermas, 1987; Flecha, 1997³) o reflexiva (Perrenoud, 2004), qué problemas plantean los estudiantes en su respuesta a los nuevos modelos, y como se conjugan las incomprensiones de la comunidad universitaria con las expectativas de los miembros de la Red.

Las dificultades del cambio de rol del profesor universitario español para cumplir con una evaluación formativa, provienen de algo más profundo, pues afecta a la transformación de su modelo de enseñanza (Dochy, Segers & Dierick, 2002); igualmente, hemos encontrado experiencias que intentan afrontar con éxito esta transformación de un profesor transmisor de contenidos a un profesor-guía formador (Brown & Dove, 1990; Biggs, 1999, 2005; Knigh, 2005; Brockbank & McGill, 2002; Havnes & McDowell, 2007).

Las competencias son un elemento clave que es preciso vincular a la evaluación formativa y compartida, por consiguiente, se necesita articular ambas para abordar las necesidades educativas de la sociedad actual. Nuestro planteamiento de la evaluación está en sintonía con el EEES, pues facilita la adquisición de competencias de manera equilibrada, comporta un cambio de rol del profesor, implica al alumnado en su aprendizaje, fomenta la autonomía y la comunicación, y activa procesos dialógicos entre los agentes. De esta manera, la Red concibe las competencias de modo paralelo a la evaluación; es decir: la evaluación contribuye a que los estudiantes desarrollen más sus competencias (Wiggins, 1990).

2. La evaluación formativa en la universidad y la situación española

Promover el cambio en cualquier universidad es una tarea lenta, tal y como ha ocurrido fuera de nuestro país (Brown & Glasner, 1999; Biggs, 2005; Knigh, 2005). La universidad española ha sido muy crítica con los métodos tradicionales de evaluación y de calificación (Fernández Sierra, 1996; Santos, 1999; Madrid, 2005), pero ha necesitado el impulso de la reforma que se está implantado en los países de la UE para que el profesorado lo asuma como un reto. Un ejemplo de la lejanía de logros en la evaluación formativa y compartida se comprueba en un estudio de la *Agència per la qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* (2003, en Font, 2004: 5) que mostraba que los egresados de las universidades catalanas eran deficitarios en competencias. Es decir, se abría un espacio entre las iniciativas en evaluación formativa aplicadas a las asignaturas y responder al fomento en la enseñanza de competencias transversales. Todo esto generó la aparición de publicaciones dirigidas a una evaluación centrada en el proceso y que atendiera a las competencias (Zabalza, 2003; López Pastor, 2006, 2008; Fraile, 2006; Learreta, 2006).

La universidad española es cada vez más consciente de la necesidad de una nueva cultura de evaluación que incluya una perspectiva diferente en la aplicación práctica con los estudiantes y que, por

³ Flecha (1997:13) apunta 7 principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, e igualdad de diferencias.

tanto, trascienda el modelo tradicional de evaluación final y sumativa. Sin este cambio difícilmente la docencia universitaria puede asumir los retos del EEES (Dochy, Segers & Dierick, 2002).

Este nuevo enfoque de la evaluación universitaria se concreta en la necesidad de transformar la evaluación en procesos formativos y participativos. La bibliografía consultada nos permite afirmar que esta nueva cultura se está imponiendo en todo el contexto educativo español (Álvarez, 2000, 2001, 2003; Batalloso, 1995; Bonsón y Benito, 2005; Bretones, 2002; Fraile & Aragón, 2003; López, 2000, 2004; Santos, 1993; Salinas, 2002; Velázquez & Martínez, 2004; Coll, Rochera, Mayordomo & Carrasco, 2007; Pérez et al, 2008; López Pastor (coord), 2009). Al margen de estas referencias, también se confirma una cierta institucionalización del cambio a través de las agencias externas⁴ de evaluación de la calidad y los sistemas internos de valoración de las propias universidades. No obstante, si bien las distintas agencias sientan los criterios de calidad a través de los cuales se debe regir esta nueva cultura de evaluación, corresponde a las universidades su concreción y desarrollo. Actualmente, el Programa DOCENTIA evalúa la calidad de la docencia, incluyendo subdimensiones relacionadas indirectamente con el desarrollo de sistemas de evaluación conducentes a la calidad de la evaluación formativa y compartida (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, Francisco & Lara, 2001; Villa, 2008: 193). A su vez, el Programa DOCENTIA se inspira en el Informe ENQA sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior⁵ (Helsinki, 2005), que también alude, aunque escuetamente, a criterios de evaluación formativa referida a los estudiantes y al profesorado (p. 17 y 18).

Incluso las universidades tratan de regular la manera de acometer la evaluación, siendo un buen ejemplo de ello la Universidad de Barcelona que, en 2006, estableció las normas reguladoras de la evaluación y la calificación de los aprendizajes (*Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges*). Este documento institucional supone, en cierto modo, oficializar el cambio de modelo evaluativo, adscribiéndose, con claridad, a una concepción formadora del aprendizaje, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante; se declara a favor de los procesos de evaluación formativa e insta a los docentes universitarios a la aplicación de metodologías activas y participativas de evaluación. De este modo se pretende facilitar la toma de decisiones orientadas a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y, sobre todo, fomentar en el alumnado la autogestión y la autorregulación de su aprendizaje.

En nuestra opinión, la evaluación formativa debe asumirse como un verdadero modelo, que responda a criterios teóricos y prácticos. Por ello, consideramos que la cuestión clave reside en identificar la coherencia y sentido de la evaluación en nuestra enseñanza.

En la Red, consideramos que la universidad debe enfrentarse a planteamientos metodológicos más audaces, como son: los provenientes de la defensa de un diálogo más igualitario, en el que es el argumento el que define la validez de lo que se analiza y no el rol desde el que se formule, que el aprendizaje debe valorar e incorporar la transformación del entorno y la adquisición de sentido social, y que el éxito del aprendizaje está en hacer en la práctica paralelos el aprendizaje instrumental y el dialógico (Flecha, 1997/2003: 13-46).

⁴ ANECA, AQU, Agencia Andaluza de Evaluación, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, Agencia de Calidad Universitaria de Castilla La Mancha y Castilla León, AQUIB; ACAP, Agencia Canaria de Acreditación y Evaluación Universitaria, ACSUG; AVAP; UNIQUAL.

⁵ El título original es *Standard and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Por último, en España existe otra red interesada en la mejora de la evaluación y de la calidad docente, así como del aprendizaje del alumnado. Se trata de la Red Universitaria (RED-U), que reúne a profesores de distintas áreas y que ha publicado un boletín periódico y, en la actualidad, una revista digital, a través de la que se puede constatar un elevado nivel de innovación.

3. Nuestro consenso en evaluación formativa

Consideramos que la evaluación formativa debe contemplarse con una visión estratégica y de manera activa; es decir, implicando al conjunto del planteamiento pedagógico, y como elemento didáctico transformador. Nuestra idea de la evaluación formativa incluye otros tipos de evaluación, como la evaluación formadora (*formatrice*) (Nunziati, 1990), la evaluación que parte del aprendizaje del discente (Przemyski, 1991; Bordas y Cabrera, 2001), o la evaluación con sentido democrático (Santos, 1993). Nos interesa que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje por efecto de un planteamiento más democrático de evaluación al servicio de la adquisición de competencias e, igualmente, nos importa como procedimiento de aprendizaje activo.

Para nosotros, la evaluación formativa es un modelo metodológico que proporciona sentido social a nuestra intervención, ya que la enseñanza siempre es un acto práxico compartido, de carácter y proyección social.

La concepción de la evaluación formativa de los miembros de la Red incorpora un matiz nuevo: que ésta también debe ser compartida (López Pastor, 2006, 2008; López Pastor et al, 2007, 2009). Esto significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López Pastor, 2006). Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación (Imbernón, 1998: 94).

En conjunto, los profesores de la Red ponemos a prueba dos paradigmas educativos, pues integramos dos posturas: una pragmática, basada en reconocer que hay beneficios de una evaluación formativa, participativa, en el proceso, y contextualizada; y otra postura, crítica, fundamentada en el cambio del modelo de evaluación, democratizadora y con fuertes requerimientos éticos. Desde esta visión, trabajamos en colaboración para desarrollar procesos e instrumentos que hagan posible esta idea de evaluación formativa y compartida.

Ciertamente, compartir la evaluación implica un modelo más democrático, que a su vez genera inconvenientes para ser asumido en la práctica docente. En España, los profesores universitarios muestran algunas de las paradojas de la evaluación que ya han sido apuntadas en otros países (Bernard & Postiaux 2000). Buscando soluciones frente a como dar coherencia y viabilidad a la evaluación, Fraile & Aragón (2003) postulan un tratamiento digno y de respeto, que requiere de un compromiso responsable del alumnado con su propio aprendizaje, sin el cual la paradoja está servida. Por ello, el principal reproche que nos hacemos en los debates corresponde a las posibles incoherencias internas en el uso de la evaluación, como ocurre con la relación entre los criterios de evaluación y las decisiones que son tomadas por los agentes a la hora de asignar la calificación de las asignaturas. Este debate se agudiza cuando se trata de respetar la ética de la responsabilidad del alumnado.

En resumen, concebimos la evaluación formativa bajo una visión pedagógica y social, que implementa el concepto con el carácter compartido que le atribuimos.

4. Desarrollo de la experiencia

4.1. Objetivos

Nuestro trabajo se ha realizado sobre la base de estos tres objetivos:

- Diseñar, implementar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida en el EEES.
- Analizar y contrastar metodologías, y su viabilidad pedagógica, adecuadas para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa y compartida.
- Identificar ventajas, dificultades e inconvenientes de los sistemas de evaluación aplicados.

4.2. Metodología

La experiencia de aplicación de la evaluación formativa y compartida se ha concretado en una de las asignaturas de cada uno de los profesores integrantes de la Red, durante un curso académico, tomando éstas como estudio de casos colectivo (Stake, 1998:17). Esta experiencia se ha realizado durante el curso 2007-2008, sobre 60 asignaturas, implicando a 60 docentes de 22 universidades, que han impartido clases en 24 centros universitarios. En cuanto al desarrollo, se ha realizado un proceso de investigación-acción (I-A) (Kemmis, 1988), que parte de una espiral anterior (López Pastor, Martínez & Julián, 2007).

La experiencia que describimos se nutre, a su vez, del trabajo de la Red en los dos años anteriores. Se trata de una espiral de ciclos que pretende profundizar y mejorar nuestras prácticas docentes de evaluación formativa. La planificación seguida es de carácter anual, retomándose cada curso académico y beneficiándose de los procesos de reflexión de cada ciclo. En la planificación anterior se trabaja a partir de un diagnóstico de la evaluación formativa referido al estado de la enseñanza de los miembros de la Red. El diagnóstico nos condujo a considerar el significado de evaluación compartida en términos de evaluación democrática y a progresar en la definición de esbozos de categorización de la evaluación. Las acciones anteriores fueron proporcionando resultados, que fueron reflejados en los informes anuales del profesorado, lo que nos permitió comprender mejor nuestra práctica de la evaluación y proponer criterios de mejora.

Como plan de acción, este estudio se origina tras conocer el resultado de aplicar sistemas de evaluación formativa y reconocer, tras un proceso reflexivo, su estado y capacidad para transformar la enseñanza en el marco del EEES. Nuestra actuación pretendía encontrar a través de qué fórmulas de la evaluación se podía consolidar nuestro planteamiento formativo y compartido. Respecto al diagnóstico, este estudio ha partido de otros procesos previos de trabajo colaborativo –ya mencionados–, por lo que se trata de un diagnóstico avanzado de la situación. La observación se ha realizado por autoobservación de la práctica docente, y la supervisión de conversaciones críticas durante el proceso investigador (Latorre, 2004: 386), realizadas en las reuniones de los subgrupos territoriales.

Para acometer el trabajo, los profesores se organizan en 9 subgrupos territoriales⁶, manteniendo seminarios permanentes, y concitando a una o más universidades. La periodicidad de las reuniones de los seminarios varía en función de las necesidades. En las sesiones se ha atendido a los procesos y los resultados obtenidos, la respuesta del alumnado, y las insatisfacciones y el modo de reconducirlas en la práctica. El seguimiento y coordinación general de la Red se realiza una vez al año, con la presencia de los integrantes que lo deseen y de la representación de los 9 coordinadores de los subgrupos, desarrollando unas jornadas de trabajo, con comunicaciones y debates temáticos organizados en mesas redondas, se intercambian las experiencias de innovación, se discuten los resultados del último curso y se toman decisiones, y se planifica el trabajo de la Red (proyectos, elaboraciones temáticas, publicaciones, etc.). El resto de la coordinación de los profesores y de los subgrupos se realiza por vía electrónica.

Cada profesor realiza un informe final con los resultados de su experiencia de innovación como un estudio de caso, por lo que el trabajo colectivo del grupo se convierte en un estudio de casos colectivo. Todos los informes son enviados a la coordinación de la Red, que actúa como filtro, asegurando que los informes recibidos están estructurados y cumplimentados adecuadamente. El coordinador ubica los informes en la *web*⁷ de la Red, con el fin de que los profesores conozcan las experiencias de los demás y puedan mejorar su práctica docente. En la reunión anual de la Red, los informes pueden presentarse como comunicaciones, tras una revisión de pares.

Por tanto, el proceso seguido posee 3 niveles. El primer nivel proviene de la práctica de aula; el siguiente nivel procede de la coordinación territorial; y, el último nivel, proviene de los informes individuales enviados a la coordinación de la Red, y de las decisiones tomadas en la reunión anual.

Los datos con los que el profesorado realiza el informe proceden de los procesos y acciones de evaluación que se acometen, a través de distintos instrumentos, y siempre cuestionándose éste el valor formativo de la evaluación. Finalmente, la estructuración del informe se realiza por medio de una categorización a la que se alude a continuación.

4.3. Aspectos clave de la evaluación formativa y categorización

Se seleccionaron 13 aspectos clave de la evaluación formativa y, tras un análisis posterior de inducción analítica, éstos se agruparon en 6 categorías definitivas:

TABLA 1
Aspectos clave de la evaluación formativa

1	Conceptos y criterios comunes de evaluación formativa
2	Criterios de calificación
3	Ética, calificación y respuesta del alumnado
4	Cuestiones de aplicación práctica
5	Evaluación de competencias
6	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estos 6 aspectos clave han servido como referentes teóricos, manteniendo una relación lógica entre todos ellos, así como un interés práctico. Los aspectos clave integran los informes de los profesores bajo la

⁶ Huesca, Cataluña, León-Salamanca, Segovia, Madrid, Almería, Murcia, Canarias, y Cádiz.

⁷ <http://innova.usal.es/index.php> Se trata de un portal, denominado *Innova Portal. Educadores en Red*.

siguiente estructura: ventajas, inconvenientes, rendimiento académico, y carga de trabajo. Las relaciones entre los aspectos clave y la estructura de los informes es la siguiente:

TABLA 2

Aspectos clave de la evaluación formativa			Estructura de los informes individuales
1	Conceptos y criterios comunes de la evaluación formativa		Ventajas
2	Criterios de calificación		Inconvenientes
3	Ética, calificación y respuesta del alumnado		Rendimiento académico
4	Cuestiones de aplicación práctica		Carga de trabajo
5	Evaluación de competencias		
6	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje		

4.4. Aspectos clave y discusión

Según las relaciones anteriores, y con el fin de proporcionar mayor claridad a los informes elaborados por los profesores, se muestran un conjunto de aspectos clave: conceptuales, de valor ético y de viabilidad en la aplicación práctica.

Conceptos asociados a la evaluación formativa

Respecto a lo concerniente a los conceptos asociados a la evaluación formativa, se distinguen los requisitos, los criterios de evaluación, los procedimientos e instrumentos de evaluación, los instrumentos de calificación, y los criterios de calificación.

Los requisitos se entienden como condiciones cuyo cumplimiento abre las posibilidades de un modelo de evaluación, teniendo en cuenta que, cuando se trata de evaluación formativa, entre ellos se den las circunstancias que hagan imprescindible el compromiso del alumno. Se tiene la idea de que un requisito constituye una condición o circunstancia necesaria y tiene carácter previo al contenido que es evaluado. De modo que el requisito ya muestra una actitud del alumno ante el compromiso formativo. Los criterios de evaluación nos han permitido concretar como los objetivos afectan a los contenidos en nuestro interés formativo, reflejándose así la adecuación de las competencias en las capacidades que hemos seleccionado en las distintas asignaturas. Los procedimientos de evaluación se perciben asociados al valor formativo de la evaluación, de manera que dialogar, observar o narrar, potencien las capacidades que buscamos. Vinculados a los procedimientos, surgen los instrumentos de evaluación, los cuales deben poseer las cualidades diagnóstica (muestra al alumno su situación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza) y referencial (indica cuál es la referencia para continuar en el camino de mejora de uno de los procesos). Por tanto, concedemos al instrumento de evaluación un sentido formativo. Por su parte, el instrumento de calificación –y los criterios que le acompañen– sintetizan los valores asignados o dialogados respecto a la evaluación.

Carácter ético de la evaluación formativa

En cuanto al carácter ético de la evaluación formativa, hemos constatado las dificultades que acarrea defender un modelo formativo más democrático, pues hemos tratado de proponer un modelo y no

de imponerlo. Sin embargo, los profesores de la Red hemos trabajado con sistemas coherentes de evaluación, válidos para alcanzar las competencias del EEES, pero, a su vez, nos hemos enfrentado a la realidad de la enseñanza universitaria española, donde el alumno tiene derecho a convocatorias en las que ser evaluado. Esto supone una contradicción respecto a cómo entendemos la evaluación formativa. Por ello, el problema ético, derivado tanto de la imposición o no imposición de la creencia pedagógica del profesor como del derecho del alumnado a una convocatoria de examen individual, se ha subsanado con la inclusión de opciones o vías para ser evaluada la asignatura, que son elegidas por los alumnos.

Precisamente, el sistema de opciones de evaluación ha potenciado el compromiso de los alumnos, pues cada opción involucra a éstos en un grado determinado de su formación. Estas opciones constituyen vías de formación que estimulan el compromiso, y que según López Pastor (2008: 308), se concretan en tres vías: continua y formativa, mixta y examen, constatando una mayor implicación del alumnado en la primera de ellas, y encontrando mejores resultados académicos. De modo que superamos un problema doble: implicar al alumnado y propiciar el compromiso con su formación, y hacer viable la realidad administrativa universitaria. Por consiguiente, concebimos la defensa de la evaluación formativa como una lucha contra la «cultura» de la evaluación en la universidad y no como una lucha contra el sistema universitario.

Otra parte del problema ético ha provenido del compromiso del estudiante a la hora de emitir juicios sobre su calificación. Hemos comprobado que se trata de un asunto de aprendizaje de metodologías por parte del alumnado, pues éstos han ido asimilando su rol en el proceso de evaluación. Para ello, en muchos casos, esta asimilación se ha debido al éxito de la evaluación compartida y la coevaluación, aprendiendo los estudiantes a trasladarlas a una calificación dialogada, como resultado de saber sobre qué emitir sus juicios y como contrastarlos con sus compañeros. López Pastor (2008: 297), insiste en esta idea y valida el procedimiento acerca de como proporcionar herramientas al profesor y a los estudiantes para alcanzar una calificación dialogada.

Viabilidad en la aplicación práctica de la evaluación formativa

Respecto a la viabilidad en la aplicación práctica de la evaluación formativa, en lo concerniente a la evaluación de competencias y de los procesos de aprendizaje y enseñanza, se ha acometido desde la transversalidad metodológica, y dentro de cada asignatura. Para ello, se ha atendido a la adquisición de capacidades conducentes a las correspondientes competencias, superando la focalización del aprendizaje de los contenidos e implicando, en un escenario activo, los procedimientos y los valores que las hacen posibles. Igualmente, es factible la viabilidad en la práctica de la evaluación formativa por medio de la interdisciplinariedad, dentro de un mismo «grado», a modo de coordinación horizontal (curso) y vertical (mismo grado o titulación) (Rivera y De la Torre, 2006).

Asimismo, con respecto a los sistemas y modalidades de evaluación formativa empleados, cabría destacar tanto la diversidad de vías o sistemas de evaluación utilizados (evaluación continuada, evaluación final y mixta o combinada) como las modalidades en que dicha evaluación formativa se presenta: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Por otra parte, de la amplia gama de actividades posibles de evaluación, los informes analizados a lo largo del curso académico 2007-2008 muestran la tendencia a utilizar como actividades las discusiones en pequeños grupos, el diseño de materiales y la cumplimentación de documentos por parte del alumnado

(portafolios, carpetas colaborativas, diarios, fichas de tareas de grupo, recensiones, proyectos, etc.), las tutorías en pequeños grupos o individuales, y las pruebas escritas con coevaluación inmediata.

Los criterios de calificación que el profesorado suele tener en cuenta para evaluar al alumnado, desde una perspectiva formativa y participativa, se concretan en el trabajo cooperativo, el dominio de habilidades sociales y de relación, la adquisición de conocimientos fundamentales para la disciplina, el desarrollo de competencias básicas y la adquisición de actitudes estrechamente vinculadas con el ejercicio de la profesión para la cual están siendo formados. Asimismo, la participación del alumnado en la evaluación se hace patente en aquellas actividades que requieren observar y analizar el comportamiento de sus compañeros, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, valorar el proceso de aprendizaje seguido, y calificar a sus compañeros o a sí mismo. Es destacable la escasez de calificaciones máximas que se obtienen a través de estos procedimientos de evaluación formativa, lo cual nos indica la posible presencia de un fenómeno autocorrector en el estudiante (Falchikov & Boud, 1989; López-Pastor, 2008: 309).

Finalmente, de entre los principales problemas detectados durante el proceso de evaluación formativa, destacan los conflictos con el alumnado y entre los mismos estudiantes a la hora de proceder a la calificación. El origen de estos conflictos suele vincularse a la inexperiencia del alumno ante la aplicación de cualquier tipo de evaluación formativa, a la aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados con menor valor diagnóstico, a la dificultad de identificar y clarificar los criterios de calificación, a los recelos iniciales de algunos estudiantes por la coevaluación y la autoevaluación, o a las disonancias que se generan entre diversos profesores que comparten la misma materia y el grupo de enseñanza. Otro de los aspectos problemáticos que destacamos para realizar un modelo de evaluación formativa, es la alta carga de trabajo que supone para el profesorado y el alumnado mantener abierto el flujo de comunicación encaminado a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En líneas generales, puede decirse que el coste de llevar a cabo estos procesos de evaluación y calificación sigue siendo elevado y que, por tanto, conviene precisar y adecuar los criterios de calificación respecto a aquellos elementos clave que requieren una alta inversión de tiempo, sin que ello suponga perder el carácter formativo y participativo de la calificación. No obstante, consideramos que este problema de relación sostenible entre el coste en horas de dedicación del profesorado y la calidad de la evaluación de los procesos es consustancial a la evaluación formativa.

5. Consideraciones finales

Para los miembros de la Red de evaluación formativa y compartida, ha sido un planteamiento válido y de consenso que la evaluación debe plantearse con una visión estratégica, sin encasillarse en un modelo paradigmático excluyente. Esta concepción de la evaluación nos ha permitido el consenso y el trabajo en colaboración y, a su vez, en correspondencia con los planteamientos del EEES.

La evaluación, además de ser formativa, ha de ser compartida entre los agentes de los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que ha supuesto la incorporación de un elemento democratizador y ético a nuestro planteamiento, sin el cual la evaluación formativa corre el riesgo de caer en un tecnicismo instrumental. De modo que, para que esto se haya hecho posible, entendemos que la evaluación formativa y compartida ha de alcanzar el diálogo entre el profesor y el alumnado, y entre los mismos estudiantes.

Los sistemas de evaluación que hemos empleado han conseguido profundizar en cómo abordar la evaluación formativa, comprobando las ventajas y dificultades que ofrece. En este sentido, se ha clarificado la asociación de los conceptos de evaluación formativa y compartida y sus criterios, se ha concretado en que se establece el carácter ético y como se aborda en la práctica dialogada mediante el compromiso, se ha tomado como referencia el criterio de viabilidad para asumir retos metodológicos, cargas horarias de trabajo o realidades de contextos concretos de enseñanza.

Los procesos de reflexión y el modelo de contacto seguido en la Red nos ha permitido realizar un trabajo colaborativo relevante a pesar de constituir un grupo muy numeroso de profesores; sin embargo, precisamente este grupo tan amplio de docentes ha comportado un alto enriquecimiento acerca de la evaluación y nos ha permitido contrastar y compartir numerosas experiencias pedagógicas bajo unos mismos criterios válidos.

Por tanto, la experiencia que hemos desarrollado sobre evaluación formativa y compartida ha sido posible gracias al consenso pedagógico del profesorado y al énfasis que hacemos en que esta evaluación debe ser compartida entre los agentes y consecuente con los valores ético y democratizador.

Por último, esta experiencia nos ha enseñado a comprender la evaluación formativa y compartida como uno de los mejores instrumentos de transformación y cambio de la enseñanza, y nos ha permitido conocer como hacerla viable en la práctica.

Agradecimientos:

A todos los miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria que con sus informes anuales y sus aportaciones en las convocatorias periódicas han hecho posible avanzar en los retos que nos proponemos.

Estas experiencias se han realizado gracias a los Proyectos de Innovación Docente financiados con el apoyo de la Consejería de Educación de Castilla y León, a través de la Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (Orden EDU/1272/2006, de 29 de julio de 2006) (BOCYL, 149 de 3 de agosto; Orden EDU/1055/2007, de 11 de junio de 2007).

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Juan Manuel (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- _____ (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- BATALLOSO, Juan Miguel (1995). "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". *Aula de Innovación educativa*, núm. 35, 73-77.
- BERNARD, Hugette & POSTIAUX, Nadine (2000). "Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 625-650.
- BIGSS, Jhon (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham, Open University Press.
- _____ (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Narcea Madrid.

- BONSÓN, M & BENITO, A (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito y Cruz (Eds). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea.
- BORDAS, M^a Inmaculada & CABRERA, Flor (2001). *Revista Española de Pedagogía*. Enero-abril, núm. 218, 25-48.
- BRETONES, Antonio (2002). "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes". *Kikiriki-Cooperación educativa*. Nº65, 6-15.
- BROWN, Sally & DOVE, Phil (eds) (1990). Self and peer assessment. SEDA Paper, 72. Birmingham: SEDA.
- BROWN, Sally & GLASNER, Angela (1999/2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BROCKBANK, Anne; MCGILL, Ian & BEECH, Nic (2002). *Reflective Learning in Practice*. Burlington: Gower Publishing.
- HAVNES, Anton & McDOWELL, Liz (2007). *Balancing and Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. New York: Taylor & Francis Group.
- COLL, César; ROCHERA, M^a José; MAYORDOMO, Rosa & NARANJO, Mila (2007): *Avaluació continuada i ensenyament de les experiències d'autoregulació : una experiència d'innovació docent*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- CHACÓN, Salvador; PÉREZ-GIL, José Antonio; HOLGADO Tello, FRANCISCO, Pablo; LARA RUIZ, Ángel (2001). "Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido". *Psicothema*, vol. 13, núm. 2, 294-301.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO.
- <http://www.inlatina.org/educacion-inclusiva/doc-materiales/la-educacion-encierra-un-tesoro-delors.pdf>
- DOCHY, Filip; SEGERS, Mian & DIERICK, Sabine (2002). "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación". *Boletín de la Red estatal de Docencia Universitaria*, vol. 2, núm. 2.
- http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm#dochy
- FALCHIKOV, Nancy & BOUD, David (1989). "Student self assessment in higher education: metaanalysis". *Review of Educational Research*, núm. 59, 395-400.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (1996). "¿Evaluación? No gracias, calificación". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243, 92-97.
- FLECHA, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid: Paidós.
- FONT, Antoni (2004). "Las líneas maestras del aprendizaje por problemas". *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, núm. 18 (1), 79-98. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418106.pdf>
- FRAILE, Antonio & ARAGÓN, Álvaro. (2003). "La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física". En Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. CD. Tenerife, Universidad de La Laguna.
- FRAILE, Antonio (2006). "Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos". *Tándem*, núm. 20, 57-72.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HAVNES, A. & McDOWELL, L. (Eds.) (2007). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Routledge: USA.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Jun Luis & VELÁZQUEZ, Roberto (coord) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- INFORME ENQA SOBRE CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA GARANTÍA DE CALIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO SUPERIOR (*Standard and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) (Helsinki, 2005). European Association for Quality Assurance in Higher Education.<http://www.engaq.net/bologna.lasso>.
- KEMMIS, Sym & McTAGGART, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- KNIGHT, Peter (2002). *Being a Teacher in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.
- _____ (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- LATORRE, Antonio (2004). *La investigación acción*. En BISQUERRA, R. (coord). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 370-394.

- LEARRETA, Begoña (2006) (coord.). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: ADEMÁS.
- LÓPEZ PASTOR, Víctor (1999): *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- _____ (2000). *Evaluación compartida*. Sevilla: MCEP.
- _____ (2004): *La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física*. En Fraile, A. (coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- _____ (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2008). "Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado". *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 3, August, 292-311.
- _____ (ed). (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, Víctor; JULIÁN, José Antonio & MARTÍNEZ, Luis Fernando (2007). "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". *Red-U. Revista de docencia universitaria*, 2, septiembre. http://www.redu.um.es/red_U/2/
- MADRID, Juana M^a (2005). "La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio europeo de educación superior". *Educatio*, núm. 23, 49-68. <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>
- MEC (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.
- MORIN, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Edición UNESCO de 1999.
- NUNZIATI, Georgette. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers Pédagogiques*, núm. 280, 47-64.
- PÉREZ, Ángel; TABERNERO, Belén; LÓPEZ, Víctor; UREÑA, Nuria; RUÍZ, Encarna; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia; CASTEJÓN, Francisco Javier (2008): "Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el EEES. Cuestiones clave para su puesta en práctica". *Revista de Educación*, núm. 347, 435-351.
- PERRENAUD, Phillipe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRZEMYCKI, Halina. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado (BOE), 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- RIVERA, E. & LATORRE, (2006). "Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado." *Investigación en la escuela*, núm. 57, 85-96.
- SALINAS, Dino (2002): *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, Miguel Ángel (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- _____ (1999). "Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, núm. 34. 39-59.
- STAKE, Robert (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VELÁZQUEZ, Roberto & MARTÍNEZ, M^a Eugenia (2004). *La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física)*. En HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JL. & VELÁZQUEZ, R. (coord). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- VILLA, Aurelio (2008). "La excelencia docente". *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_08.htm

ZABALZA, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario : calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

WIGGINS, Grant (1990). "The case for authentic assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, núm. 2 (2). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>.