

La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel

Francisco J. García-Prieto¹ Francisco J. Pozuelos-Estrada¹ y Carmen Álvarez-Álvarez²

(1) Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva. Huelva-España.

(e-mail: fjavier.garcia@dedu.uhu.es; pozuelos@uhu.es)

(2) Departamento de Educación, Universidad de Cantabria. Santander-España.

(e-mail: alvarezmc@unican.es)

Recibido Jun. 27, 2018; Aceptado Sep. 6, 2018; Versión final Oct. 26, 2018, Publicado Abr. 2019

Resumen

Este artículo se cuestiona cómo se enfrentan a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes los docentes universitarios noveles, tratándose de una de las actividades más complejas y relevantes. Se desarrolla una investigación multicaso de naturaleza cualitativa a profesorado de distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Huelva (España). Las técnicas de recogida de información fueron: entrevistas, grupo de discusión, cuestionarios, diario y análisis de documentos. Los resultados aluden a la diversidad de posibilidades que la evaluación formativa adquiere, enfrentándose a diferentes obstáculos y planteamientos en la implementación. No basta con una formación de naturaleza transmisiva. Finalmente, se identifican los focos de mejora para la docencia universitaria que apuntan hacia modelos de evaluación formativa.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes; evaluación del estudiante; evaluación formativa; profesorado principiante; docencia universitaria.

Evaluation of the Learning Students by Novel University Teachers

Abstract

This article analyses how new teachers face the learning assessment of students, knowing that it is one of the most complex and relevant activities. To do that, a multicase research of qualitative nature with beginner teachers belonging to different areas of knowledge of the University of Huelva (Spain) was carried out. The techniques for collecting information were: interviews, discussion group, questionnaires, research diary and document analysis. The results show that formative evaluation acquires many possibilities, facing different obstacles and approaches in the implementation. It is demonstrated that formation of a transmissive nature only is not enough. Finally, improvement areas for assessment in university teaching are identified, mainly in the area of formative assessment models.

Keywords: college outcomes assessment; student assessment; formative assessment; beginning teacher; higher education.

INTRODUCCIÓN

La función docente está presente y reconocida en los discursos universitarios oficiales actuales, pero, por el contrario, está poco considerada en los sistemas y procesos de promoción, acreditación y evaluación del profesorado universitario. Tampoco existe una formación inicial específica que facilite la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Aunque su calidad ha sido muy cuestionada, no conviene olvidar que la función docente es la función predilecta de la Universidad y que actualmente, se encuentra en proceso de transformación, fruto de los grandes cambios sociales y tecnológicos propios de nuestro tiempo. Si bien hace años las universidades ofrecían un conocimiento acotado y certificaban a quienes lo dominaban para el desempeño de una profesión, la situación está cambiando. Hoy en día, el conocimiento científico es cada vez más amplio y complejo, y su manejo está experimentando cambios radicales, lo que implica que sean imprescindibles nuevas competencias y habilidades sociales, culturales y laborales como: investigar, colaborar, recopilar datos y contrastar información, sintetizar, deliberar, comunicar y difundir información, etc., todas ellas destrezas cada vez más necesarias. Asimismo, cada vez es más compleja la evaluación para la certificación de los aprendizajes de los estudiantes. Tal y como corrobora un estudio de Richardson et al. (2017). Con la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), las universidades se han reafirmado en su necesidad de desarrollar el máximo de competencias profesionales necesarias para el mundo laboral en los estudiantes (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Para lograr esto, se ha propuesto un cambio de gran magnitud en lo que a metodologías y dinámicas de aulas se refiere. Hoy en día, términos como “aprendizaje activo” o “estrategias participativas” forman parte del vocabulario de gran parte de los docentes universitarios actuales. No obstante, es por todos conocidos que estas declaraciones didácticas pueden guardar grados de correspondencia con la realidad en muy diferente grado, en función de numerosas variables. Asimismo, sucede con la evaluación en el estudio de Muñoz et al. (2016) referente a las necesidades formativas y satisfacción.

Cada vez se habla más de “evaluación continua”, “evaluación auténtica” como ya apuntaba Monereo (2009) en sus estudios o “evaluación formativa”. Sin embargo, desconocemos el grado de uso real de las mismas, así como la relación entre su utilización y la metodología seguida en las aulas. La evaluación formativa es procesual, la cual pretende mantener un apoyo durante el proceso para asegurar buenos resultados. El alumnado forma parte de la decisión no como simple consumidor, sino como agente activo tal y como apuntan estudios nacionales en los que se da voz al alumnado universitario (Pozuelos et al. 2005; Rodríguez-Gómez et al., 2012). Pero no es fácil llevar a la práctica una evaluación que trasciende a la lógica disciplinar con los procedimientos tradicionales ideados. Transformar la perspectiva ante la evaluación significa sobre todo un cambio de mentalidad, la mera alteración técnica no es suficiente para adoptar un modelo alternativo a las prácticas convencionales. Quedarse en la sencilla incorporación de determinados instrumentos o recursos prácticos sin un cambio de concepción, conduce a llegar al mismo sitio por otro camino. Algo así como una mejora cosmética de escaso recorrido pedagógico.

Poco se puede esperar de un cambio metodológico si este no va acompañado de una innovación coherente en el campo de la evaluación. Este asunto es de gran relevancia porque está demostrado que los estudiantes acomodan su estilo de aprendizaje a las exigencias de la evaluación (Bruno et al., 2016; Havnes, 2004; Scouller, 1998). Por tanto, el desarrollo eficaz de competencias profesionales está mediatizado por el método seguido para realizar la evaluación. Cuanto más contribuya la evaluación a construir conocimiento significativo y relevante y desarrollar competencias para quien la hace y para quien la recibe, tanto mejor (Santos, 2008). En este sentido, debería comenzar a ser una práctica del pasado la arraigada tendencia universitaria de evaluar las materias mediante un examen final (Álvarez, 2008; Brown y Glasner, 2010; López, 2006). Sin embargo, dado que estamos en una época de continuos cambios, no faltan quienes siguen defendiendo e investigando sobre sistemas de evaluación finales “objetivos”, “tipo test”, “de elección múltiple”, etc. (Lesage et al. 2013). Pero también, frente a lo anterior, surgen aquellos estudios como el de Bain (2007) que apuestan por otra evaluación, necesaria y posible, analizando cómo los docentes universitarios evalúan, qué esperan de sus estudiantes, cómo preparan la clase, cómo tratan a sus estudiantes, entre otras. E incluso otras investigaciones más concretas como la de Palacios et al. (2013), próxima a esta contribución por el contexto, realiza un perfil sobre los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado.

Pese a los numerosos esfuerzos por conocer y entender los mecanismos que están presentes en los procesos de evaluación actuales, lo cierto es que aún es posible plantearse muchos interrogantes sobre la evaluación para los que no tenemos respuesta (De Vries, 2015). Contamos con escasos estudios, entre los cuales destaca el de Rocha (2013), que nos informen detalladamente en voz de los propios protagonistas sobre cómo el profesorado universitario evalúa a sus estudiantes hoy: ¿se sigue exigiendo memorismo?, ¿en qué grado?, ¿la evaluación tiene sentido, significado y relevancia para los estudiantes?, ¿qué formas de evaluación ayudan a un mayor aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales? La investigación aún no nos ha ofrecido respuestas para estas y otras preguntas, aunque sí nos ha informado del desarrollo de algunas evidencias de progreso. Por ejemplo, el estudio de Postareff et al. (2013), realizado con veintiocho

profesores de farmacia experimentados, es muy relevante. En él se analizaron sus concepciones y prácticas, mediante entrevistas, y se pudo concluir que, pese a la amplia variedad en las prácticas de evaluación, los docentes optaron por formas tradicionales de evaluación, revelando determinadas incoherencias entre sus concepciones y sus prácticas.

Las investigaciones sobre la evaluación participativa ha ido aumentando notablemente desde finales del siglo pasado, como apuntaban Gielen et al. (2011) en un estudio en el cual diseñan una guía o lista de control para cubrir las particularidades de la evaluación. Implicación que repercute según señalan Boud y Molloy (2013) en el aprendizaje autónomo y estratégico. En este sentido, Ibarra y Rodríguez (2014) en un estudio en el que participaron 3.459 estudiantes y 424 profesores de 7 universidades y 6 países, y en el que se empleó un cuestionario (versión docente y versión estudiante) para la recogida de la información, se ponen de manifiesto cómo tanto el profesorado como los estudiantes expresan acuerdo sobre los beneficios que tiene para el aprendizaje esta modalidad de evaluación. Resulta interesante para nuestro trabajo el efecto moldeador que tiene la experiencia previa del profesorado a la hora de asumir su estilo educativo y, por ello, el modelo de evaluación. Por tanto, es pertinente continuar preguntándose por las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación empleadas por el profesorado universitario, y muy especialmente en el caso del profesorado novel, para ver si éste es crítico con el modelo de evaluación vivido en su etapa de estudiante, o por el contrario, si están introduciéndose en un nuevo periodo a la hora de evaluar los aprendizajes, de corte formativo, que está pujando al menos en los planteamientos teóricos (Hamodi et al., 2015; López, 2006; Melmer et al., 2008; Olmos, 2008; Plaza et al., 2012).

Se están divulgando modelos de evaluación alternativos con otros instrumentos y técnicas como las rúbricas (Conde y Pozuelos, 2007; Smit y Birri, 2014), el dossier progresivo (Belair, 2000), las carpetas de trabajo del alumnado (Klenowski, 2002; Rico y Rico, 2004), la evaluación por pares (Jones y Wheadon, 2015) y el diario del docente o su propio portafolios (Pozuelos, 2003) o portafolios electrónico (Hoekstra y Crocker, 2015; Lai et al., 2016; Oner y Adadan, 2016), entre otros. Estas propuestas permiten una evaluación procesual y formativa, y pueden contribuir a desarrollar competencias profesionales básicas, específicas y transversales, generando un notable interés en la comunidad universitaria, así lo ponen de manifiesto Pozuelos y García Prieto (2018) en las experiencias alternativas desarrolladas con estudiantes universitarios a través de Proyectos de Trabajo e Investigación. En palabras de Melmer et al. (2008), esta nueva evaluación, de tipo formativo, aporta la información necesaria (“feedback”) para ir ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos. No obstante, dada su reciente aparición, su divulgación aún no ha sido amplia y su uso aún no es mayoritario.

De hecho, pensamos, y nos aventuramos al formular la siguiente hipótesis: quizás sea acertado calificar nuestra situación como “de tránsito” entre un modelo anterior tan criticado como arraigado, y uno alternativo que se trata de abrir hueco, y es posible que cuaje en unos años, por la entrada de profesorado novel sensible a esta situación. Hay autores que afirman que la evaluación formativa puede extenderse también a medida que aumente el uso de las TIC en las aulas. En este sentido, el estudio de Olmos (2008) defiende la utilidad de los procesos de evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes mediante las nuevas tecnologías. Romero-Martín et al. (2017) introduce en su estudio esta variable, analizando la percepción sobre comunicación, uso de TIC y evaluación formativa de 1243 estudiantes, 324 docentes y 487 egresados de 24 universidades españolas. Por último, interesante y actual se encuentra la investigación de Gámiz-Sánchez et al. (2018) en el cual se analiza el uso del portafolio electrónico en las aulas universitarias. Sin embargo, nosotros situaremos nuestro foco de interés en el profesorado novel, coincidiendo con Álvarez (2008) en que los docentes principiantes son relevantes porque son agentes conocedores del sistema de formación y evaluación previo, y que con su práctica pueden contribuir a reproducir o transformar las formas de enseñanza y de evaluación universitarias hegemónicas.

Es cierto que el profesorado novel es más inexperto y está más expuesto que el resto (Escartín et al., 2008), pero la relevancia de sus primeras prácticas docentes y evaluadoras es alta si tenemos en cuenta que será el profesorado del futuro y que puede acceder a la función docente con otros principios, quizás más ligados a la evaluación formativa que a la sumativa (Plaza et al., 2012). De hecho, la investigación ya ha demostrado que los docentes principiantes en la Universidad desarrollan experiencias experimentales, tienen en cuenta sus vivencias y expectativas, buscan la coherencia entre sus planteamientos y sus prácticas (Esteve, 2009) y disfrutan incorporando cambios y rompiendo con las formas de proceder aprendidas como estudiantes. No obstante, la implementación de la evaluación formativa en la Universidad advierte múltiples dificultades. Por todo ello, en este estudio nos preguntamos cómo se enfrentan a la evaluación los profesores universitarios noveles: cómo evalúan, cómo justifican su forma de evaluación, qué factores facilitadores y entorpecedores se encuentran al evaluar, y qué resultados obtienen. Para dar respuesta a estas cuestiones hemos diseñado un estudio multicaso y lo hemos desarrollado en una universidad española con docentes procedentes de diferentes campos de conocimiento.

METODOLOGÍA

El método elegido para realizar esta investigación fue el estudio de casos múltiple (Stake, 2007), seleccionando un pequeño número de casos singulares en los que se da una determinada afinidad previamente señalada y a los que se le somete a un proceso semejante para conocer mejor el desarrollo de un fenómeno complejo. Pese a las críticas que se formulan en ocasiones a este modelo, coincidimos con Seale et al. (2004), en que es especialmente válido en el ámbito educativo y que permite asegurar una solidez metodológica y dar respaldo teórico y práctico a temáticas que de otro modo serían difíciles de investigar y conocer en profundidad. Además, el análisis de casos múltiple permite cruzar informaciones de diferentes sujetos, deduciendo tendencias y aportaciones, y evidenciando dimensiones nuevas de los fenómenos objeto de estudio (Simons, 2011). Pensamos que es el método más adecuado dada la finalidad de nuestra investigación, que es analizar cómo los docentes noveles se enfrentan a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Para ello, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos: conocer las ideas y concepciones sobre la evaluación, identificar su implementación práctica, señalar los factores facilitadores y límites, y conocer sus resultados e identificar su grado de satisfacción.

Para realizar este estudio se consideró que era adecuado seleccionar pocos casos (tabla 1) en la Universidad para que no se difuminara la línea que separa la cantidad de la profundidad: se decidió que se trabajaría con 3 y que debían pertenecer a 3 campos diferentes de conocimiento y que el estudio se llevaría a cabo a lo largo de un curso en la Universidad de Huelva. Para la selección de los participantes se decidió que debían cumplir una serie de requisitos o criterios que se valoraron favorablemente y fueron ajustados por el equipo de investigación: 1) Ser noveles, pero no en sus primeros años. Buscábamos un perfil con una experiencia docente entre los 4 y 8 años con experiencia en más de 3 asignaturas; 2) Ser de diferentes sexos: que los tres participantes no fuesen todos hombres o mujeres; 3) Haber realizado formación sobre docencia universitaria y/o evaluación formativa recientemente; 4) Ser valorados favorablemente en sus respectivos departamentos universitarios respecto al uso de metodologías innovadoras de enseñanza en su ejercicio docente; 5) Verificar el empleo de técnicas de evaluación que fuesen más allá de la evaluación final mediante un examen que supusiese el 100% de la calificación final del alumno, evaluando con carácter procesual; y 6) Estar de acuerdo en participar en la investigación y facilitar los procesos, ya que una parte del estudio se desarrollaría con sus estudiantes, con la finalidad de dar voz a todos los implicados.

Tabla 1: Perfil docente

<i>Docente</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>Campo de conocimiento</i>	<i>Facultad</i>	<i>Área</i>
Caso-A	28	Mujer	5 años	Ciencias Sociales	Educación	Didáctica y Organización Escolar
Caso-B	36	Hombre	6 años	Humanidades	Historia	Historia Contemporánea
Caso-C	38	Mujer	7 años	Ciencias de la Salud	Enfermería	Enfermería

En cuanto a los instrumentos, partimos del principio de la multivariedad y triangulación instrumental que nos lleva a conjugar coherentemente diferentes instrumentos y estrategias de recogida de datos: entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.

Entrevistas: Se orientaron en base a un guión semi-estructurado previamente establecido con 17 preguntas para administrársela a los docentes de los casos, varias veces revisado y estrechamente relacionado con las categorías de análisis que vienen más adelante. Estas han sido grabadas en audio y, posteriormente, transcritas textualmente. Se trata de una entrevista en profundidad y flexible con un protocolo que fue previamente validado por el equipo investigador, de manera que se elaboró una prueba inicial hasta llegar a un formato siempre flexible, de manera que la entrevista se aproximara a una conversación y no a un interrogatorio. Para asegurar la conformidad de los datos, todas ellas fueron revisadas conjuntamente con los casos en reuniones del equipo de investigación, los cuales, también dieron la credibilidad de la redacción de las preguntas.

Cuestionarios: Siguiendo los pasos estipulados científicamente para la elaboración de este instrumento, creamos un cuestionario para el alumnado compuesto por 30 ítems siguiendo una escala tipo Likert, además de una pregunta abierta. Su confección ha tenido varias fases, desde su elaboración inicial hasta su formulación definitiva, como efecto de su revisión y evaluación previa con un pequeño grupo de control inicial posterior al juicio de expertos sometido por el equipo. Tras hacer una prueba piloto con un grupo de 10 alumnos, el cuestionario fue revisado por dos expertos en metodología, que dieron el visto bueno a la versión definitiva que hemos empleado (tabla 2). Respecto al índice de fiabilidad total del cuestionario, se obtiene un

Alfa de Cronbach de 0.852. y los índices de fiabilidad de cada categoría se han obtenidos tras eliminar aquellos elementos con índices de correlación elemento-total corregida inferior a 0.500, y que a su vez afectaban negativamente a los valores de Alfa, y aumentaban el valor de la varianza de la escala. En todo momento, se pretendió que resultase sencillo de responder y que guardará estrecha vinculación con la experiencia vivida, incluyendo una pregunta abierta final -explique brevemente el proceso (técnicas, instrumentos y procedimiento) que llevó a cabo el docente en la asignatura desde el inicio hasta el final-. El criterio para seleccionar los sujetos es que fueran estudiantes actuales de los casos estudiados –docentes-. Algunas de las preguntas que dieron una media más alta fueron: 1) Encuentro diferencias con la evaluación propuesta por otros profesores, 2) La evaluación se reduce a una prueba final basada en preguntas de contenido, 3) El docente nos explica lo que va a evaluar en cada sesión, 4) En los trabajos en grupo evalúa con la misma puntuación a todos los miembros, 5) Emplea distintas técnicas para evaluar, 6) Tenemos entrevistas en su despacho para comprobar los progresos de las producciones, 7) El tipo de evaluación motivó un compromiso mayor en la asignatura, 8) El modelo de evaluación favorece y promueve la calidad de los trabajos, 9) Utiliza rúbricas o plantillas de evaluación para cada actividad, etc.

Grupos de discusión: Los grupos de discusión se emplearon con la finalidad de reproducir situaciones reales de interacción entre las personas. Se constituyeron 3 grupos de discusión que correspondían a estudiantes de cada uno de los docentes –criterio de selección por disponibilidad-; uno con cuatro alumnos y dos con tres (tabla 2) –la proporción de alumnado en cada una de las titulaciones es diferente-. Se tuvo en cuenta una estructura básica de organización y se enfocó a un clima reflexivo y abierto en el que se siguieron las pautas convencionales. En cada grupo de discusión se plantearon varias preguntas en base a un guión semi-estructurado y se debatieron, desarrollando pensamientos y opiniones convergentes y divergentes. Al igual que las entrevistas, los grupos de discusión fueron grabados y transcritos. Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué define su evaluación y cuáles son las características? ¿Qué proceso o secuencia se sigue para evaluar? ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan? ¿Cuándo y cómo se aplican los instrumentos? ¿Con qué dificultades te encuentras? ¿Qué le ayuda, qué facilitadores tiene? ¿Qué cuestiones limitan el proponer estos modos de evaluar? ¿Cuáles han sido los logros más importantes? ¿Cuál es su valoración?

Tabla 2: Número de estudiantes participantes en cada caso con cuestionarios y grupos de discusión.

<i>Docente</i>	<i>Número de alumnos participantes</i>
Caso-A	Cuestionario: 25
	Grupo de discusión: 4
Caso-B	Cuestionario: 12
	Grupo de discusión: 3
Caso-C	Cuestionario: 7
	Grupo de discusión: 3

La abundante información que generan los estudios de casos fue reducida en una matriz en la que hemos recogido, ordenado y sistematizado los datos. El tratamiento de la información se ha realizado en base a las cuatro categorías siguientes: 1. Ideas y concepciones sobre la evaluación; 2. Implementación práctica; 3. Factores facilitadores y entorpecedores y 4. Resultados y grado de satisfacción.

Para realizar el análisis de la información se emplearon dos software informáticos: con los datos cuantitativos el SPSS v.19 y con los datos de carácter cualitativo se empleó el ATLAS.ti versión 6.2, configurándose una tabla hermenéutica que organiza, segmenta y codifica la información en base al sistema categorial señalado. En este sentido, las citas textuales utilizadas mantienen el siguiente diseño: “Intento evaluar todos los procesos, pero también el resultado” (1:9, 32:34, C1_p2). Donde 1:9 se refiere al número de entrevista y al número de cita dentro de ese documento, 32:34 indica el párrafo donde se inicia y termina la cita y, por último, C1, C2 o C3-, señala al protagonista de la declaración y del caso, y p_nº, la pregunta. Asimismo, las siglas de los códigos de transcripción por técnica empleada es: 1) Para los diarios: diario C1, diario C2, diario C3; 2) Para los Grupos de Discusión Caso-A, B, C: GDC1, GDC2, GDC3; 3) Para las Entrevistas Docentes Caso-A, B, C: EDC1, ADC2, EDC3. 4) Para los Cuestionarios Caso-A, B, C: Cuest. C1, Cuest. C2, Cuest. C3. Si nos referimos a la pregunta abierta cualitativa, usaremos las siglas PC (Pregunta Cualitativa) con el siguiente código: “Cuest. 2 C1PC”, en el cual se indica el número de cuestionario y el caso al que hace referencia. Para aportar mayor credibilidad y validez a la investigación se siguen los principios de fiabilidad y validez de triangulación de la información y la revisión por los interesados.

RESULTADOS

Se ofrecen algunas informaciones para contextualizar los casos objeto de estudio (tabla 3):

Tabla 3: Características básicas de los tres docentes objeto de estudio.

Características básicas	Caso-A	Caso-B	Caso-C
Contrato	A tiempo completo en la figura de Profesora Sustituta Interina	A tiempo completo en la figura de Profesor Sustituto Interino	A tiempo parcial como asociada
Inicios en la universidad	Fue becaria en diferentes servicios.	Fue becario predoctoral.	Compagina sus tareas en la Escuela Universitaria de Enfermería con los trabajos clínicos en un hospital de la ciudad.
Formación docente y/o en evaluación	Se encuentra en la última etapa de doctorado. Está iniciando un Máster de Docencia Universitaria. Asiste a cursos de formación docente.	Recientemente ha obtenido el título de Doctor. Está finalizando un Máster de Docencia Universitaria. Asiste asiduamente a cursos de formación docente y ha realizado uno sobre evaluación formativa.	Se encuentra en la última etapa de doctorado. Está finalizando un Máster de Docencia Universitaria. Asiste a cursos de formación sobre evaluación formativa.
Experiencia docente	Ha impartido 8 asignaturas diferentes en el Grado de Educación Primaria. Imparte algunos cursos sobre Proyectos de Trabajo e innovación educativa.	Ha impartido 6 asignaturas diferentes en el Grado de Historia.	Ha impartido 5 asignaturas diferentes en el Grado de Enfermería.
Materia objeto de análisis	Innovación Escolar	Tendencias Historiográficas Actuales II	Enfermería Comunitaria II

Ideas y concepciones sobre la evaluación

Para los tres casos, la mayor parte de las ideas sobre la evaluación reconocen haberlas adquirido en su etapa como estudiantes a lo largo de los años previos, en su paso por los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, también valoran algunas experiencias con sistemas de evaluación diferentes que les han marcado, así como la formación recibida al respecto. Los tres se consideran a sí mismos profesores que no hacen uso de una evaluación sumativa, sino concienciados en la mejora de la evaluación, tratan de apostar por un modelo de evaluación procesual y formativa. En el Caso-A, un profesor fue el detonante del cambio: “No fue hasta los estudios de licenciatura cuando di forma a este sistema de evaluación diferente al convencional. Gracias a un profesor, llegué a comprender cómo era una verdadera evaluación formativa” (1:10, 22:25, EDC1_p4). En el Caso-B, “de la experiencia directa con mis antiguos profesores de la titulación, de mi propia autoformación desde hace cuatro años, una vez que me correspondió coordinar una asignatura en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (...) y de un curso monográfico dentro del primer año del Máster de Formación del Profesorado Universitario del que soy alumna en la actualidad” (2:6, 24:26, EDC2_p4). En el Caso-C, los conocimientos básicos sobre evaluación los ha adquirido “a través de algunos compañeros sensibilizados y formación específica. También he asistido a un curso monográfico de formación sobre la evaluación en el pasado curso” (3:7, 21:24, EDC3_p2). Para todos ellos es importante evitar la evaluación universitaria tradicional.

A continuación, planteamos sus concepciones sobre la evaluación. El Caso-A ha realizado afirmaciones como estas: “¿Quién dijo que el memorismo fuera la cura de cualquier enfermedad?” “¡Más allá de 2x2!”. “Todos llegamos a tiempo” (1:3, 45:47, EDC1_p4). Las tres ideas guardan una estrecha conexión con la evaluación formativa, una evaluación donde no tiene cabida la repetición de unos contenidos en un tiempo medido. Para el Caso-B “el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe partir de la coherencia de una unidad sistémica (objetivos, contenidos, competencias, metodología...) donde la evaluación debe adaptarse a su vez a la coherencia con todos estos elementos, debe ir más allá que la mera reproducción memorística en un ejercicio escrito como se ha practicado tradicionalmente en la licenciatura en historia” (2:14, 36:38, EDC2_p1). También en este caso se defiende que la evaluación sea formativa. El Caso-C “la evaluación nos da información sobre el proceso formativo del alumnado, lo más interesante de esta es la retroalimentación que te permite reestructurar tus objetivos, proceso, etc. Además, está orientada al alumnado” (3:15, 26:28, EDC3_p3). Estas ideas también comulgan con el ideal de la evaluación formativa.

Implementación práctica

Los tres casos toman distancia teórica con concepciones e ideas de la evaluación sumativa, pero la coherencia pedagógica no es asunto sencillo. Es por esto que nos pareció oportuno preguntar a sus alumnos cuáles fueron sus primeras impresiones sobre la evaluación de su materia en el aula planteada por sus

docentes. Nos parece una forma adecuada de iniciar el análisis sobre la implementación práctica de la evaluación. Dado que cuando les preguntamos ya habían concluido la asignatura, según explicaron.

En el Caso-A han comentado: “No me esperaba que no hubiera habido examen. Evalúa con la rúbrica o plantilla de evaluación (70%), la observación (12%) y la participación (4%).” (1:19, 72:74, GDC1_p1). La asignatura se llevó a cabo “mediante un Proyecto de Trabajo Investigador, con diversas tareas, evalúa el nivel del que partimos, evolución del alumno durante la actividad y desarrollo en borrador hasta el proyecto final” (Cuest. 2 C1PC).

En el Caso-B han afirmado: “El proceso de evaluación fue muy práctico en su totalidad y se nos evaluaba por medio de trabajos y la participación activa en los debates de clase. Por primera vez, no se ceñía al estricto examen de contenidos, aunque al final realizamos una evaluación reflexiva sobre los textos trabajados en clase” (2:12, 65:67, GDC2_p3). Otro estudiante ha dicho: “Se establecían una serie de trabajos, de lecturas para trabajar, un trabajo de investigación sobre Historia Oral, y las exposiciones de los trabajos delante de la clase. Finalmente, la evaluación se completaba con un examen” (Cuest. 2 C2).

En el Caso-C han destacado: “Se nota que la evaluación está muy trabajada y muy bien coordinada, porque nos dice las cosas muy claras desde el principio, lo que cuenta y lo que no cuenta para evaluar” (3:7, 56:58, GDC3_p6). Sin embargo, alegan que tienen que pasar un examen final, lo que desvirtúa en parte el resto del trabajo evaluativo procesual, pero el alumnado valora como “una especie de mal inevitable”. “Claro, nos hace un examen, es que sin examen, ¿cómo nos va a evaluar?” (3:6, 45:47, GDC3_p7).

En los tres casos el alumnado percibe un cambio en la implementación práctica de la evaluación y parecen valorarlo positivamente. Los datos del cuestionario, muestran el grado de acuerdo de los estudiantes referentes a los ítems de la presente categoría. El Caso-A es el que mayores puntuaciones medias obtiene en las cuatro preguntas, por lo que son los estudiantes que encuentran mayores diferencias con las evaluaciones propuestas por otros docentes, considerando bien fundamentada y justificadas las bases teóricas de la docente, lo que se traduce en coherencia entre lo que hace y dice referente a la evaluación. En las entrevistas al profesorado, explicaron sus formas de evaluar y argumentaron a través de sus prácticas el empleo de una evaluación alternativa y superadora de la tradicional.

En el Caso-A, la docente ha afirmado: “No puedes juzgar a un estudiante por lo que exponga en un examen o prueba escrita, hay que valorar el progreso y los resultados, no el memorismo. El estudiante tiene que buscar y comprender la información, difundirla y crear producciones, comunicarse e interactuar con compañeros” (1:5, 43:44, EDC1_p5). Por eso, la docente, evalúa su asignatura mediante “un Proyecto de Trabajo Investigador, realizando diversas tareas, evaluando el nivel del que partíamos, evolución del alumno durante la actividad y correcto desarrollo del propio proyecto final” (Cuest. 2 C1PC).

En el Caso-B, la forma de evaluación “es definida por el esfuerzo y el trabajo continuo, además de por la implicación del alumnado en el desarrollo de las clases. Sí tiene coherencia, puesto que los objetivos y contenidos que pretende alcanzar con los alumnos se corresponden con los criterios de evaluación planteados por el docente desde el principio” (2:4, 28:29, GDC2_p4). Para ello, el docente afirma: “Exijo trabajo. Mi materia implica un seguimiento continuo a lo largo del curso, en actividades como la participación activa en los debates de clase, las lecturas y las reseñas y en una actividad como el foro de debate (Moodle). Los criterios e instrumentos de evaluación se aplican sobre las producciones del alumnado y queda claro desde comienzos de curso” (2:6, 78:80, EDC2_p4). A pesar de este despliegue de actividades evaluables a través del uso de las TICs, el docente hace un examen final: “Nuestras clases estaban dedicadas a la explicación de los contenidos y el repaso de los mismos por medio de textos relacionados con los temas. Nuestra evaluación consistió en un examen con los textos trabajados como material para el mismo” (Cuest. 1C2PC).

Según las contestaciones de la administración del cuestionario a los estudiantes, en el Caso-A es superior al 90% los que afirman que la docente emplea distintas técnicas para evaluar. Por el contrario, en el Caso-C, lo opinan el 50%.

En el Caso-C, la docente considera que su evaluación le “asegura un control del proceso de aprendizaje, localiza los errores del proceso de aprendizaje y permite solventarlos a tiempo. (...) “Los profesores asociados compartimos asignaturas con numerosos compañeros, hasta que vas haciéndote un lugar. He tenido muchas oportunidades con mis compañeros de aportar y compartir experiencias nuevas, por eso hemos pasado de una evaluación más clásica de examen y trabajos de clase, acordes con la metodología docente, a una evaluación más activa, donde el alumnado es protagonista mediante entrevistas, desarrollando evaluaciones por portafolios, donde el propio alumnado se organiza, unidos a un examen final” (EDC3_p5). De hecho, ahora está pensando en que: “Probablemente sea oportuno incorporar las TIC para optimizar el tiempo” (3:8, 51:52, EDC3_p8) en la línea del estudio que realizan Hall y Townsend (2017).

No puede concluirse que los tres casos tengan la misma consideración de la evaluación formativa. Basta señalar que mientras la primera docente no emplea el recurso del examen final, los otros dos sí lo hacen. Presentan en este sentido, notables diferencias ante criterios como: la participación docente y del alumnado, la deliberación compartida fuera y dentro del aula, el seguimiento continuo y el contacto presencial y virtual, el sincrónico y el asincrónico, el compromiso del alumnado y del docente con el conocimiento, las producciones reflexivas, críticas y fundamentadas, y la creatividad. Por la extensión de este artículo no podemos más que enumerar todas estas peculiaridades sin entrar a definir y acotar los matices de cada una de ellas en los tres casos.

Sin embargo, se observa que sí comparten una serie de procedimientos, actitudes y notas comunes, dado que los tres cumplen los siguientes criterios: favorecen el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, reflexionan y deliberan sobre los progresos diarios, muestran preocupación por resolver las dudas del alumnado, construyen aprendizajes significativos y relevantes, y desarrollan competencias comunicativas. Como afirma un alumno del Caso-2: “Se trata de una evaluación práctica, razón por la cual creo que la lleva a cabo: es más ameno, interesante y se produce un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumno” (2:23, 123:125, GDC2_p5).

Resumiendo los párrafos anteriores, el Caso-A es una docente concienciada en la necesidad de adoptar un enfoque evaluativo progresivo y formativo, con un alto grado de compromiso, como denotan sus afirmaciones: “Hago un cuestionario al inicio de la asignatura, además de otras actividades que me permiten captar sus ideas (murales, debates, etc.), seguimiento en clase de sus producciones, al igual que en tutoría, grupos interactivos en el aula referentes al tema que hayamos abordado y que aparte de trabajar colaborativamente, relacionan contenidos y realizan producciones relativos a los mismos, carpeta de aprendizaje por equipos, carpeta colectiva (sólo lo he realizado en una asignatura y creo que voy a emplearlo más veces) donde queda recogido todo el proceso de la asignatura, elaboración de libros con producciones individuales para que todos los compañeros/as tengan las reflexiones de los demás y enriquecerse de las mismas, diario docente, mapa en evolución (lo realizo en cada uno de los temas) y conclusiones, trivial de preguntas y respuestas elaborado por los estudiantes, informe de autoevaluación grupal y una vez recogidas las carpetas de aprendizaje y evaluadas, entrega a cada grupo de un informe por mi parte de cómo se han desarrollado cada una de las actividades del proyecto y algunas sugerencias para posteriores trabajos. Un instrumento que voy a incluir es que me evalúen a mí como docente, a pesar de que ya lo realizan desde la unidad para la calidad, quiero que me valoren personalmente” (1:21, 167:181, EDC1_p21).

Factores facilitadores y entorpecedores

Los tres docentes coinciden en que en procesos de evaluación formativa, el profesorado se implica y trabaja más, hasta llegar a “parecer agotador” (Diario C2 y C3). Hay factores que animan a hacerlo y otros que tienden a entorpecerlo.

Entre los factores facilitadores, nos encontramos con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, con un aumento de su responsabilidad sobre la asignatura, con su valoración muy positiva respecto a esta forma de evaluar, etc. Como afirma el Caso-A: “Con este tipo de evaluación se comprueba que el alumnado adquiere un mayor compromiso que con un simple examen, acuden a clase, aun cuando la asistencia no es obligatoria y se entregan en cada actividad de aula” (1:14, 98:99, EDC1_p14). El principal elemento facilitador es la motivación de todos al ver las mejoras en el aprendizaje y los resultados: “El aumento de la motivación y participación del alumnado en el proceso, la mejora de los resultados académicos en líneas generales y, la sensación, compartida con el alumnado, de que con este tipo de sistema de aprende más y se aprovecha mejor la asignatura” (2:10, 101:104, EDC2_p10).

Salvo por contadas excepciones, el alumnado prefiere y defiende este sistema de evaluación, aunque también se dan casos en los que el alumnado prefiere el examen del que se derive la nota numérica final. El Caso-B afirma: “Aparentemente parece un modo más subjetivo de evaluar, sin embargo, dada la implicación y el esfuerzo que el alumnado tiene que hacer durante el curso de la asignatura, se puede valorar utilizando instrumento más objetivos, independientemente de que coincidan o no con las tendencias ideológicas del profesor” (2:10, 108:111, GDC2_p10). En estos casos, como afirma el Caso-C, es adecuado compartir la evaluación con los compañeros para no sentirse solo y tener un argumento más con el que defender una práctica evaluativa que no depende íntegramente de un examen final: “El mayor apoyo es compartir la misma filosofía de trabajo con mi compañera de asignatura, la asignatura también permite este desarrollo, la mayor dificultad es la falta de tiempo” (3:13, 132:134, EDC3_p13).

Antes de pasar a ver cuáles son los aspectos entorpecedores, nos parece relevante una afirmación realizada por el Caso-A: “El diario docente es mi pilar fundamental, voy anotando el transcurso de cada asignatura y me sirve, además, para reflexionar sobre mi propia práctica” (1:24, 137:141, EDC1_p24). Esta estrategia de

planificación y revisión de la práctica, puede ser un factor facilitador de la mejora educativa en tanto que ayuda a estimular la reflexión y el seguimiento sobre los procesos de evolución con la materia. En cuanto a los factores entorpecedores, los tres docentes coinciden en señalar que la tarea docente en la Universidad es compartida con las de investigación y gestión y la dificultad para entregarse a la enseñanza plenamente: “El trabajo del profesor se multiplica. Aunque esto va en el sueldo, si tenemos el necesario compromiso profesional con la docencia hay que dedicarle tiempo y dedicación y el profesorado universitario también tiene obligaciones con la investigación y la gestión”. Asimismo, consideran que las ratios de alumnos por aula también complican el seguimiento diario del nivel de aprendizaje de los estudiantes: “El número de alumnos/as por clase. He llegado a tener 21 grupos de trabajo en el aula y eso supone un gran esfuerzo y dedicación” (1:15, 146:151, EDC1_15). El tercer impedimento señalado es la guía docente. “Los del turno X se quejan porque el profesor de X les ha pedido a sus alumnos prácticas, formas de evaluar... diferentes a las nuestras” (1:20, 221:234, EDC1_p20). El cuarto y último, guarda relación con la gestión del trabajo interna que desarrollan los grupos de alumnos cuando se les evalúa colectivamente: “Les supone un tremendo esfuerzo, se recriminan quien ha participado más en la actividad y en ocasiones se dividen las partes, no entienden que el propósito radica en unir fuerzas y compartir conocimientos e ideas” (1:16, 27:34, ECD1). El alumnado valora con menor puntuación el trabajo en equipo que individualmente (más del 80% de los protagonistas contestaron afirmativamente a esta cuestión en los tres casos). Se relaciona con la tradición de la que proceden, pensando que su rendimiento personal es superior que el rendimiento colectivo.

Resultados y grado de satisfacción

En relación a sus resultados, fue posible conocer el número de estudiantes aprobados en primera convocatoria. En el Caso-A el porcentaje fue superior al 90%, en el Caso-B fue superior al 80% y en el Caso-C fue superior al 60%. Sin embargo, los tres coinciden en que más allá de los resultados finales, en el proceso de seguimiento diario en el aula, su logro más importante es ver cómo estudiantes que no creían en ellos mismos y en sus capacidades se han esforzado y comprometido, procurando el máximo nivel de rendimiento académico. Estos docentes han observado que si se valora el trabajo diario y progresivo del alumnado creando altas expectativas, el resultado es positivo. Además, ese optimismo hace que el compromiso sea mayor. El alumnado indica que el esfuerzo empleado con estos docentes ha sido mayor (Caso-A casi el 89 % lo indican, en el Caso-B el 78,3 % y el Caso-C el 82,1%), al igual que su interés y motivación por el modo de evaluar –fueron mayores en más del 75% en los tres casos-, encontrando diferencias sustantivas con las que proponen otros docentes (el 96,4 % de los estudiantes en el Caso-A, el 87,2 % en el Caso-B y el 83,4 en el Caso-C).

Por lo que respecta al grado de satisfacción de su alumnado, fue posible conocer los resultados de su satisfacción la calidad docente (realizados externamente por la Unidad para la Calidad de la Universidad de Huelva) en el Caso-A y Caso-B. Ambos son favorables. El Caso-A logra una puntuación de 4,64 sobre 5 en el ítem 7, relativo al “ajuste a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura” y un 4,73 sobre 5 en el ítem 21, relativo a la “adecuación de los criterios y sistemas de evaluación”. El Caso-B logra una puntuación de 4,47 sobre 5 en el ítem 7, relativo al “ajuste a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura” y un 4,53 sobre 5 en el ítem 21, relativo a la “adecuación de los criterios y sistemas de evaluación”. Igualmente, en el cuestionario administrado a los estudiantes se verifica esa información al triangularlo con diversos ítems, mostrando un nivel de satisfacción alto (Caso-A el 95%, Caso –B el 87% y Caso-C el 82%).

Los tres casos están satisfechos con la evaluación que hasta ahora han desarrollado. El Caso-A, ha manifestado que “el estudiante se desarrolla personal y profesionalmente, se hace más responsable y adopta una actitud crítica, además de adquirir una serie de competencias básicas para su propio progreso” (1:23, 137:139, EDC1_p5). Por su parte, el Caso-B afirma: “La valoración sin duda es positiva, pero creo que en un futuro debo ir profundizando y perfeccionando este tipo de estrategias, incluyendo el sistema de evaluación como un elemento más del currículum a mejorar. Las repercusiones en el alumnado hasta ahora han sido positivas aunque al principio la labor de motivación por parte del profesorado es indudablemente importante ya que las resistencias y reticencias a lo nuevo siempre afloran” (2:14, 210:214, EDC2_p14). El Caso-C, ha comentado: “Sin duda, con la evaluación formativa garantizamos una mayor calidad en el proceso de aprendizaje del alumnado, además de mejorar la relación con el alumnado y la madurez personal que se le aporta de una manera transversal. Las profesoras estamos satisfechas con el resultado obtenido a nivel de evaluación y de adquisición de conocimientos. Es un modo muy motivador y que permite que la implicación del alumno en la asignatura esté reconocida y valorada, lo cual hace que dicha implicación crezca a lo largo del curso” (3:15, 234:238, EDC3_p15).

Los tres casos consideran que han evolucionado como docentes en los procesos de evaluación a lo largo de estos años y que aún tienen que aprender y mejorar. Se muestran con voluntad de mejora. Ahora, una vez comentados sintéticamente los principales resultados, pasamos a establecer una serie de conclusiones.

DISCUSIÓN FINAL

Todo parece indicar que estos tres docentes noveles afrontan la tarea de evaluar con disposición hacia el cambio con respecto al profesorado universitario tradicional. Pese a que hay progresos, resistencias y permanencias del modelo sumativo, como se indica en algunos estudios (García, 2014), los tres proponen transformaciones de calado al plantear sus modos de evaluación. Hay algunas cuestiones que les acercan a un modelo de evaluación formativo y otras que les alejan, pero en definitiva, cada uno de los casos, mantienen un tipo de evaluación diferente que bien podría definirse como alternativa a lo convencional en el ámbito universitario, aunque los cambios en el Caso-A son más profundos y en el B y C son más superficiales. Nuestra hipótesis de partida se ve verificada en nuestro estudio. El profesorado novel con el que hemos investigado es sensible a la nueva realidad social y educativa, contribuyendo al cambio metodológico por razones epistemológicas y concepciones acordes con los actuales planteamientos de evaluación más progresistas (Esteve, 2009). Cabe preguntarse si el profesorado sénior está consolidando esta forma de evaluar.

Al respecto, la formación pedagógica del docente principiante, tal y como algunos han señalado, puede ser un factor que facilite el cambio de las prácticas evaluativas, si esta tiene calidad y relevancia. Pensamos que la formación inicial docente del profesorado universitario, en todos los casos estudiados, es susceptible de ser revisada y ampliada en lo pedagógico, teniendo importantes repercusiones en la enseñanza y la evaluación académica. Es decir, no es fácil implementar modelos alternativos de evaluación cuando la culturización convencional y la tendencia a la reproducción han sido razones para llevar a cabo un tipo de evaluación determinada. De hecho, no existen estudios sobre el impacto de los cursos de formación pedagógica de evaluación formativa en la práctica docente universitaria, más allá de su ocasionalidad e intrascendencia académica.

En los tres casos objeto de estudio destaca un alto grado de satisfacción con la evaluación formativa (o más bien “de tendencia formativa”) y valoran sus aportes: reconocimiento, satisfacción personal, mayor aprendizaje del alumno, más desarrollo del profesor, relaciones cercanas, motivación y mayor impacto, entre otros (Muñoz et al., 2016). Estas aportaciones se relacionan con el planteamiento del EEES y con el complejo y actual marco dibujado por la sociedad de la información, en la que ya no basta con haber demostrado en una prueba capacidad para la reproducción mecánica y memorística de unos contenidos enciclopédicos, sino en el que hay que poner en juego procesos de interrelación de conocimientos relevantes, aprovechando sus posibilidades prácticas (Álvarez, 2008). Sin embargo, también apuntan la dificultad de entregarse por completo a la actividad docente, dado que ser profesor universitario hoy exige también el desarrollo de funciones de investigación y gestión, algo que tendrá que comenzar a ser repensado, para estimular el desarrollo de prácticas de docencia de excelencia en nuestras Universidades.

En este sentido, la evaluación a la que se dirigen los casos es de tipo formativa, que al ser contextual, integrada y procesual, y tener en cuenta los procesos y resultados, parece el modelo más eficaz para asegurar el éxito y el conocimiento relevante y duradero (López, 2006). La evaluación formativa de los casos, es una evaluación donde se valora al alumnado, es motivadora y orientadora, para conseguir una retroalimentación inmediata, así como observar, registrar, investigar y reflexionar de forma continua todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En estos casos se ha asistido a una evaluación holística e integradora, formativa, contextualizada y que guarda coherencia epistemológica (Muñoz et al., 2016). Además, han tratado de conocer la postura del alumnado, del docente, de las familias, y de la comunidad en general. Integra técnicas e instrumentos de evaluación variados (carpetas de trabajo, rúbricas de evaluación, diario docente, observaciones...) y en diferentes momentos (todos los que sean necesarios y posibles), por lo que además es procesual, sistémica y diversa. Esto ha permitido a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, para tratar de mejorarla (detecta necesidades e introduce mejoras), incorpora mecanismos para que el propio alumnado evalúe su propio aprendizaje y ellos/as te evalúan a ti, como docente. Se tienen en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes (atiende a la diversidad), y ayuda a aprender y corregir errores a tiempo. Una condición de este estudio es la particularidad del método, tratándose de tres estudios de caso en profundidad y su carácter singular de cara a generalizar los resultados. Sin embargo, para conocer prácticas enmarcadas en una realidad tan compleja, parece el más adecuado.

CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo presentado y a los resultados obtenidos, se pueden plantear las siguientes conclusiones principales:

1.- Transformar la evaluación en los estudios universitarios implica situarse en un proceso incierto y diverso. No basta desear el cambio para que este se produzca, como hemos podido ver en el estudio expuesto, diferentes factores inciden para mostrarnos un panorama tan complejo como dinámico. Como singulares son los docentes que se implican en este reto pedagógico.

2.- En este sentido, se ha podido comprobar que el cambio en la evaluación es un hecho, pero profundamente marcado por la diversidad, de alguna manera, se puede afirmar que innovar en la evaluación no es un asunto radical de todo o nada, antes al contrario, contempla variados niveles y grados de posibilidades lo que perfila un horizonte por el que se puede transitar y evolucionar progresivamente. Es, además, antes flexible que ortodoxo y requiere de un persistente esfuerzo reflexivo y práctico que discurre ininterrumpidamente a lo largo de la vida profesional. Se inicia, como vemos, con las primeras experiencias docentes y evoluciona por efecto de la intervención inteligente del profesorado implicado.

3.- No obstante, también observamos que la diversidad no implica dispersión, guarda un núcleo básico compartido: superar el memorismo, la acción puntual de la prueba, el academicismo, el valor exclusivo del resultado frente a la importancia del proceso, la unilateralidad docente, la clasificación, etc. E incorpora aspectos como la complementariedad del proceso sostenido para alcanzar buenos resultados, la integración de los estudiantes en la evaluación hasta lograr verdaderos esfuerzos de diálogo compartido, la dimensión práctica del conocimiento universitario, la exposición pública los criterios de evaluación –intersubjetividad-, la valoración de las diferentes producciones que se realizan para dar cuenta de las competencias abordadas, etc. Aspectos que, como se ha advertido en este estudio, contempla perspectivas singulares, pero con más coincidencias que contradicciones.

4.- Por otra parte, comprobamos la relevancia que se le atribuye a la formación, tanto en los estudios iniciales como en los específicos de formación docente universitaria. Pero siempre se destaca la importancia otorgada a su proyección práctica. No basta, nos dicen los protagonistas, un discurso elocuente sobre la conveniencia de la evaluación formativa, se precisan ejemplos que la hagan visible y presenten su alcance en contextos reales. La experiencia vivida moldea con más intensidad que cualquier otro relato expositivo que se muestre. Por ello proponemos la orientación práctica que deberían adoptar los procesos formativos.

Estas conclusiones sumarias avaladas por datos y pruebas debidamente contrastados muestran que transformar la evaluación es posible, pero encierra un reto que alcanza a múltiples variables tanto de índole personal como técnico y de fundamento, pero sin medidas que lo faciliten, experiencias que la ilustren e investigaciones que la estudien y divulguen, difícilmente los docentes saldrán de un círculo militante y de carácter episódico en el uso de una evaluación formativa o auténtica.

Por último, frente al estudio de caso, que se limita antes por ser exploratorio que definitivo, sería interesante como línea de continuidad, abrirlo a otras universidades mediante una investigación extensiva estadística. Profundizar en lo que este estudio nos ha reportado y que tiene que ver con el carácter cultural que el cambio en la evaluación implica. Asimismo, basándose en las limitaciones detectadas en la investigación y como prospectiva del trabajo, este tránsito, insistimos, está plagado de luces y sombras. Si en su versión más optimista se acentúa el grado de motivación que despierta, la mejora en los resultados que se alcanza o la multitud de producciones que ponen de relieve las competencias desarrolladas, entre otros aspectos, también es cierto que no se puede obviar, igualmente, la ineludible presencia de distintos obstáculos. Caer en un relato simplificado que subraya casi con exclusividad sus dimensiones más positivas, conduce al choque con la realidad: cambiar la evaluación significa enfrentarse a abundantes barreras. Algunas personales –mentalidad, otras físicas –número de estudiantes, correcciones, etc.- o legales (normativa de exámenes, guías didácticas, etc.), por no olvidar el rechazo que, en algún caso, despierta entre los estudiantes y el resto de los docentes por su confrontación con la cultura académica consolidada.

REFERENCIAS

- Álvarez, I., Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica, ISSN: 1696-2095, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 14(1), 235-272 (2008)
- Bain, K., Lo que hacen los mejores profesores de universidad, 2ª Ed., 11-229, Universitat de Valencia, Servicio de Publicaciones, Valencia, España (2007)
- Belair, L., La evaluación en la acción, El dossier progresivo de los alumnos, 5-100, Diada Editora, Sevilla, España (2000)
- Boud, D. y E. Molloy, Feedback in Higher and Professional Education, 10-240, RoutledgeFalmer-Taylor & Francis Ltd., London, England (2013)
- Brown, S. y A. Glasner, Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques, 2ª Ed., 11-238, Narcea S.A. De Ediciones, Madrid, España (2010)
- Bruno, I., L. Santos y N. Costa, The way students' internalize assessment criteria on inquiry reports, doi: 10.1016/j.stueduc.2016.09.002, Studies in Educational Evaluation, 51, 55-66 (2016)
- Conde, A. y F.J. Pozuelos, Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES, Investigación en la Escuela, 63, 77-90 (2007)

- De Vries, W., Las múltiples facetas de la evaluación educativa, ISSN: 1405-6666, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (66), 679-683 (2015)
- Escartín, J., V. Ferrer, J. Pallás y C. Ruíz, El docente novel, aprendiendo a enseñar, 9-160, Octaedro, Barcelona, España (2008)
- Esteve, J.M., La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial, ISSN: 0034-8082, Revista De Educación, 350, 15-30 (2009)
- Gámiz-Sánchez, V., E. Gutiérrez-Santiuste y E. Hinojosa-Pareja, Influence of Professors on Student Satisfaction With e-Portfolio Use, doi: 10.1177/0735633118757016, Journal of Educational Computing Research, 1-24 (2018)
- García, L.M., Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado, doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478, Educación XXI, 17 (2), 35-55 (2014)
- Gielen, S., F. Dochy y P. Onghena, An inventory of peer assessment diversity, doi:10.1080/02602930903221444, Assessment & Evaluation in Higher Education, 36(2), 137-155 (2011)
- Hall, J.M. y S.D.C. Townsend, Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English, doi: 10.1016/j.tate.2016.10.017, Teaching and Teacher Education, 62, 1-9 (2017)
- Hamodi, C., V. López y A.T. López, Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior, ISSN: 0185-2698, Perfiles Educativos, 37 (147), 146-161(2015)
- Havnes, A., Examination and learning: an activity theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice, doi: 10.1080/0260293042000188456, Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(2), 159-176 (2004)
- Hoekstra, A. y J. R. Crocker, Design, implementation, and evaluation of an ePortfolio approach to support faculty development in vocational education, doi: 10.1016/j.stueduc.2015.03.007, Studies in Educational Evaluation, 46, 61-73 (2015)
- Ibarra, M.S. y G. Rodríguez, Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios, doi: 10.6018/rie.32.2.172941, Revista de Investigación Educativa, 32(2), 339-361 (2014)
- Jones, I. y C. Wheadon, Peer assessment using comparative and absolute judgement, doi: 10.1016/j.stueduc.2015.09.004, Studies in Educational Evaluation, 47, 93-101 (2015)
- Klenowski, V., Developing portafolios for learning and assessment, 1ª Ed., 10-156, RoutledgeFalmer-Taylor & Francis Group, London, England (2002)
- Lai, M., C.-P. Lim y L. Wang, Potential of digital teaching portfolios for establishing a professional learning community in higher education, doi: 10.14742/ajet.2572, Australasian Journal of Educational Technology, 32(2), 1-14 (2016)
- Lesage, E., M. Valcke y E. Sabbe, Scoring methods for multiple choice assessment in higher education – Is it still a matter of number right scoring or negative marking?, doi:10.1016/j.stueduc.2013.07.001, Studies in Educational Evaluation, 39(3), 125-194 (2013)
- López, V. M., El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES, ISSN: 0213-8464, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 93-119 (2006)
- Mas-Torelló, Ó. y P. Olmos-Rueda, El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica, ISSN: 1405-6666, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 69(21), 437-470 (2016)
- Melmer, R., E. Burmaster y K. James, Attributes of effective formative assessment, DC: Council of Chief State School Officers, Washington, United States (2008)
- Monereo, C., La autenticidad de la evaluación, La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación, Edebé, 15-32, Barcelona, España (2009)
- Muñoz, J.M., E.M. Espiñeira y N. Rebollo, Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior, ISSN: 2172-3427, Revista de Investigación en Educación, 2(14), 156-169 (2016)
- Olmos, S., Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa, Tesis Doctoral, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, Salamanca, España (2008)
- Oner, D., y E. Adadan, Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills, doi: 10.1007/s12528-016-9108-y, Journal of Computing in Higher Education, 28 (2), 236–260 (2016)
- Palacios-Picos, A. y V. M. López-Pastor, Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado, doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143, Revista de Educación, 361, 279-305 (2013)
- Plaza, I.M., J.M. Bosque, P. Cerezo, M. Del Olmo y C. Viseras, La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario, Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada, Psychology, Society, & Education, 4(1), 59-72 (2012)
- Postareff, L., V. Virtanen, N. Katajaviuri y S. Lindblom-Ylänne, Academics' conceptions of assessment and their assessment practices, doi: 10.1016/j.stueduc.2012.06.003, Studies in Educational Evaluation, 38(3-4), 73-134 (2013)

- Pozuelos, F.J. y F.J. García, *Innovar en la Educación Superior: trabajo por proyectos, aula invertida y evaluación formativa, Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, Editorial Síntesis, 167-191, Madrid, España (2018)
- Pozuelos, F.J., *La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula*, Cooperación Educativa, Kikiriki, 71, 37-42 (2003)
- Pozuelos, F.J., P. Alonso y otros cuatro autores, *La evaluación formativa: una propuesta para transformar la enseñanza en el ámbito universitario; Innovamos juntos en la Universidad*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva, 235-251, Huelva, España (2005)
- Richardson, J.C., Y. Maeda, J. Lv y S. Caskurlu, *Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis*, doi: 10.1016/j.chb.2017.02.001, *Computer in Human Behaviour*, 71, 402–417 (2017)
- Rico, M. y C. Rico, *El portafolio discente*, 5-72, Editorial Marfil S. A., Alcoy, España (2004)
- Rocha, R., *Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (eoeed) en educación superior*, doi: 10.4067/S0718-50062013000600003, *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22 (2013)
- Rodríguez-Gómez, G., M. S. Ibarra-Sáiz, B. Gallego-Noche, M. A. Gómez-Ruiz, y V. Quesada- Serra, *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad*, doi: 10.7203/relieve.18.2.1985, *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1-21 (2012)
- Romero-Martín, M.R., F. J. Castejón-Oliva, V. M. López-Pastor y A. Fraile-Aranda, *Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado*, doi: 10.3916/C52-2017-07, *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 52 (XXV), 73-82 (2017)
- Santos, M. Á., *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*, 9-192, Graó, Barcelona, España (2008)
- Scouller, K., *The influence of assessment method on students learning approaches: multiples choice question examination versus assignment essay*, doi:10.1023/A:1003196224280, *Higher Education*, 35(4), 453-472 (1998)
- Seale, C., G. Combo, J. Gubrium, J. y D. Silverman, *Qualitative research practice*, 1ª Ed., 10-456, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, California (2004)
- Simons, H., *El estudio de caso: teoría y práctica*, 1ª Ed., 11-266, Ediciones Morata, S. L., Madrid, España (2011)
- Smit, R. y T. Birri, *Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies*, doi: 10.1016/j.stueduc.2014.02.002, *Studies in Educational Evaluation*, 43, 5-13 (2014)
- Stake, R.E., *Investigación con estudio de casos*, 4ª Ed., 9-159, Ediciones Morata, S.L., Madrid, España (2007)

