

Título:

Rendimiento académico y procesos de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria. Análisis de resultados encontrados en estudio multicazos.

Autores: Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y EEES

Presentan la comunicación: Fco. Javier Castejón Oliva *, Víctor M. López Pastor **, José Antonio Julián Clemente ***, Javier Zaragoza Casterad ***.

* Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid)

** EU. Magisterio Segovia (Universidad de Valladolid).

*** Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza).

Dirección de contacto: jcastejo@edu.ucm.es

Facultad de Educación

C/ Rector Royo Villanova, s/n

28040 Madrid

Tlf. 913 946 218

RESUMEN

En los últimos años se están realizando numerosas experiencias de innovación en docencia universitaria, muchas de ellas centradas en la innovación de los sistemas de evaluación, sin embargo pocos de estos trabajos analizan la relación que existe entre el desarrollo de experiencias innovadoras basadas en la utilización de sistemas de evaluación formativos y el rendimiento académico del alumnado, incluso algunas voces critican que la aplicación de sistemas de evaluación formativa bajan los niveles de exigencia y aprendizaje de los estudiantes. En este trabajo presentamos los resultados académicos obtenidos en tres materias universitarias en que se han utilizado sistemas de evaluación formativa. Como puede comprobarse, el alumnado que opta por las vías de evaluación continua y formativa obtiene mejores resultados académicos que los que optan por la vía de evaluación tradicional. Por último, presentamos las posibles razones que explicarían las diferencias tan marcadas que pueden encontrarse entre estas vías, así como las principales ventajas e inconvenientes que implica desarrollar este tipo de sistemas de evaluación.

INTRODUCCIÓN

El proceso evaluativo en la enseñanza universitaria ha tenido una tradición centrada en la rendición de cuentas, y en muchas ocasiones, debido a la práctica de confundir o mezclar evaluación con calificación. Por ello, creemos necesario establecer en primer lugar, la base o argumento de nuestra idea de evaluación formativa, para a partir de ahí, comprobar cómo una práctica evaluativa centrada en los procesos y el desarrollo, implica resultados que tienen más posibilidades educativas y donde las calificaciones no sólo no se resienten, sino que se obtienen mejores aprendizajes.

Creemos que la evaluación no son actuaciones paralelas o aledañas al propio proceso de enseñanza aprendizaje (Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001), sino que se encuentra en el propio proceso de enseñanza aprendizaje, y como tal evaluación formativa, pretende y busca cierta mejora y excelencia (Scriven, en Pérez Gómez, 1985;

Álvarez Méndez, 2003; López Pastor 2004) y no sólo la constatación de unos resultados que puedan tener relación con unos objetivos previamente establecidos. Stake (2006), cuando cita a Scriven, señala con un ejemplo que la evaluación formativa sería cuando un cocinero prueba la sopa, mientras que evaluación sumativa sería cuando la prueba el cliente. Por otro lado, Gimeno Sacristán (1981) dice que la evaluación formativa trata de comprobar la validez de las estrategias didácticas que guían el proceso de enseñanza hacia unos resultados de aprendizaje. Rodríguez-Campos (2003) señala a la evaluación formativa como aquella que se utiliza en los diferentes estados y desarrollos en los que se encuentra el alumnado. En resumen, la evaluación formativa es entendida como parte de un proceso de cambio, que incita al cambio y al desarrollo (Stake, 2006). Por nuestra parte, definimos evaluación formativa como todo proceso de valoración, juicio y toma de decisiones cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la evolución, crecimiento y mejora en los procesos interactivos de enseñanza aprendizaje.

Pero todavía hay que ir más allá y reflejar que la evaluación formativa también es una forma de asumir una ética entre personas y no situaciones de poder y obediencia por los roles que se tienen en la docencia universitaria. Creemos que para que la evaluación formativa tenga lugar, es necesario ubicarla en una evaluación democrática:

“En la práctica de la evaluación ejercida democráticamente se reconoce que al deber del profesor de evaluar corresponde el derecho del alumno a ser informado y a participar en las decisiones que le afectan (...) acción humana orientada al entendimiento” (Álvarez Méndez, 2003, p. 201).

Esta actuación democrática, en donde la participación es de todas las personas que se encuentran implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene que ver, a su vez, con la forma en la que entendemos el aprendizaje. Como señala Wittrock (1989), las ideas y pensamientos de los docentes no tienen por qué coincidir con las del alumnado, ni tampoco las ideas entre ellos y ellas:

“el aprendizaje no se produce de forma automática a partir de la enseñanza. Tiene lugar principalmente a través del procesamiento activo y esforzado de la información por parte de los alumnos, los cuales deben percibir e interpretar las acciones de los docentes para que éstas influyan en su rendimiento” (Wittrock, 1989, p. 543).

Para que podamos “cerrar” la interacción, es necesario relacionar lo que se espera del profesor. En este caso, asumimos que es guía media entre lo que el alumnado y el conocimiento.

Es decir, creemos que para que exista un entendimiento entre las distintas partes y que pueda completarse con la evaluación parece necesario que:

“una actuación del profesor apoyada en tres ejes específicos: la planificación detallada y rigurosa del proceso a desarrollar -incluyendo lo que pretende enseñar y la previsión de los recursos y actividades para hacerlo-, la observación constante y sostenida de lo que el alumno va haciendo, y la intervención diferenciada en función tanto de la planificación previa como de la observación in situ, ofreciendo apoyos y ayudas que el alumno pueda necesitar (...) La evaluación formativa, como instrumento de regulación y orientación de las decisiones de ajuste de la ayuda a partir de la valoración continuada de las actuaciones del alumno es, en consecuencia, una pieza central en el entramado de una enseñanza adaptativa” (Coll, Martín y Onrubia, 2004, p. 563).

Pues bien, hay resistencias a la hora de llevar a cabo una evaluación formativa que cumpla con el requisito de compromisos entre todas las partes, bien porque se expone que se pierde tiempo en los procesos de negociación, y con ello, no se atiende a los contenidos que hay en los programas, bien porque se estima que el alumnado no está preparado para saber qué es lo que tienen que aprender, y por tanto, es el profesor el que determina el qué, cómo y cuándo evaluar, aunque quizá habría que decir calificar.

Tenemos que destacar que hay una relación directa entre los objetivos deseados, la metodología activa que se emplea y la evaluación formativa. Es decir, no se trata de que la aplicación de la evaluación formativa vaya en detrimento de unos objetivos elevados, o que la metodología activa no implique niveles de exigencia. Al contrario, se trata de que esa relación suponga una apuesta por amplios y profundos aprendizajes pero tratando de que sea el propio estudiante el que comprueba que es tratado y comprendido como ser humano sin que ello lleve consigo una disminución de los niveles de excelencia universitarios. Lo que estamos diciendo es que se puede conseguir más empleando metodologías activas y evaluación formativa, la dificultad está es cambiar nuestra actuación, vencer las propias resistencias y también las del alumnado, que ha estado durante muchos años siguiendo unos estudios marcadamente memorísticos y con redención de cuentas, la mayoría de las veces, por exámenes en los que tiene que demostrar su capacidad de memoria.

UN CAMBIO DE PERSPECTIVA

Derivado del interés por la mejora que supone para el aprendizaje la participación e implicación del alumnado universitario en los procesos de evaluación, tratamos de desarrollar propuestas de evaluación alternativa y formativa, avalada por la bibliografía especializada donde hay trabajos que indican que la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa incide positivamente en el desarrollo de mayores niveles de aprendizaje profundos y reflexivos (Biggs, 2005; Brockbank y McGill, 2002; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Lapahan y Webster, 2003; Roach, 2003) en la dirección que plantea el proceso de Convergencia hacia el EEES.

La Red de Evaluación Formativa, que lleva trabajando sobre este tema varios años, ha desarrollado diversos ciclos de Investigación Acción con el fin de poner en práctica la diversidad que se plantea desde la evaluación formativa con el fin de comprobar, entre otras opciones, que los resultados conseguidos mediante evaluación formativa son mejores que los que se obtienen con una evaluación tradicional (López et al, 2007). Nuestros sistemas de evaluación han ido cambiando progresivamente, separándonos cada vez más del sistema tradicional de evaluación, basado en pruebas finales, dado que no era coherente con nuestras intenciones y objetivos. Cambiamos para mejorar, para que nuestros alumnos aprendan más y mejor y en este trabajo vamos a intentar demostrarlo con datos empíricos.

METODOLOGÍA

Los resultados se obtuvieron mediante ciclos de investigación-acción en varios cursos. Presentamos los que hemos extraído de tres distintas universidades y profesorado también diferente, pero que ha utilizado metodologías activas, en contraste con la metodología tradicional y unidireccional, habitual en la universidad, y también evaluación formativa, implicando al alumnado en la elección de cómo desea ser evaluado. Habitualmente, como hemos comentado, la respuesta es que esta forma de enseñar y evaluar va en detrimento de los resultados, y queremos señalar lo contrario.

En Gibbs (2003) puede encontrarse un estudio monográfico que indica que la simple utilización de estrategias de coevaluación entre alumnos durante la resolución de problemas en clase genera un incremento considerable en el rendimiento académico del alumnado en el segundo curso de una ingeniería (se pasó de un 45 % a un 75 % de alumnado que supera la materia).

RESULTADOS

CASO 1 – E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA.

Características contextuales.

La experiencia se lleva a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Los datos que se presentan han sido obtenidos a lo largo de la asignatura denominada “Didáctica de la Educación Física II”, impartida durante el primer cuatrimestre del curso 2005-06.

Se trata de una asignatura troncal dentro de la titulación de Maestro Especialista en Educación Física. Es de carácter práctico y se imparte en el tercer y último curso de la carrera. A la asignatura le corresponden 4 créditos, lo cual implica 3 horas a la semana en el actual plan de estudios. Este año, el tamaño del grupo era de 50 alumnos matriculados. Otros años suelen oscilar entre los 55 y los 96 alumnos. Al ser una materia de carácter práctico, se desdobra en dos grupos de unas 25-30 personas cada uno.

La asignatura tiene un sistema de evaluación de triple opción, tal como se refleja en la tabla. El alumnado tiene que optar por una de las tres vías de aprendizaje y superación de la asignatura, cada una de las cuales implica unos compromisos diferentes (ver tabla).

Diferentes vías para el aprendizaje y la superación de la asignatura y sistema de calificación en cada una de ellas		
A-Vía continua y formativa	B-Vía mixta	C-Vía examen
<p>Requiere asistencia completa y entrega de documentos en fechas indicadas.</p> <p>No hay examen.</p> <p>La calificación es dialogada, en función de los criterios acordados al principio del curso</p>	<p>Requiere asistencia más o menos regular y realización del proyecto colaborativo, pero no de todos los documentos.</p> <p>Examen como nota base y sube nota en función del resto del trabajo acumulado (proyecto tutorado + carpeta)</p>	<p>No requiere ningún compromiso por parte del alumnado.</p> <p>La calificación sale de un examen de preguntas cortas y un supuesto práctico</p>

Tabla 1. Tres vías de aprendizaje y superación de la asignatura que se ofrecen al alumnado de la asignatura.

Metodología para el análisis de los datos del caso 1.

Los datos cuantitativos sobre las calificaciones del alumnado y su distribución estadísticas por categorías las genera el propio sistema informático de la universidad. Para hallar las correlaciones entre los valores de la “autocalificación del alumno”, la “calificación del profesor” y la “calificación dialogada final”, se ha utilizado coeficiente de correlación de Spearman, a través del programa SPSS (versión 10.0).

Para asegurar la validez y fiabilidad de dicho cálculo estadístico, se lleva a cabo el siguiente proceso:

- 1º- El profesor asigna su calificación tras la revisión del proceso del alumno y la calidad del trabajo acumulado en su carpeta, antes de revisar el informe de autoevaluación del alumno.
- 2º- A continuación se lee el informe de autoevaluación del alumno y se apunta en la lista la autocalificación que ha realizado el alumno al final de su informe, en función de los criterios de calificación establecidos al principio del curso.
- 3º- Unos días después tiene lugar la entrevista personal con el alumno, en que se realizan las aclaraciones oportunas sobre el informe de autoevaluación y se llega a una calificación dialogada final, en función de los criterios de calificación establecidos.

Este procedimiento asegura que tanto la calificación inicial del profesor como la autocalificación del alumno no se influyen mutuamente, dado que se elaboran sin tener acceso entre ellas. El profesor asigna la calificación antes de leer la autocalificación y el alumno realiza su autocalificación sin haber hablado previamente con el profesor. En la entrevista final se cotejan y, en función de los criterios establecidos previamente y las evidencias recogidas en la carpeta del alumno, se dialoga la calificación definitiva. Los coeficientes de correlación se han obtenido con N=34 y un P de 0,000.

Resultados encontrados sobre rendimiento académico. Número de alumnos por opción.

La mayoría del alumnado opta por el proceso de trabajo y evaluación continua, aunque a lo largo del proceso algunas personas optan por pasar a la forma mixta (examen más actividades realizadas). Este curso el número de personas que han optado por las vías B y C ha sido considerablemente alto, comparándolo con otros años. Un total de 18, de 50 matriculados. De los 18, 11 optaron por la vía mixta, 5 por la vía del examen. Dos personas ni siquiera se presentaron al examen. En la tabla siguiente se presenta una recopilación de estos datos.

Continua	Mixta	Examen	No presentados
32	11	5	2

Tabla 2. Número de alumnos que optan a cada vía

Análisis del Rendimiento Académico del Alumnado.

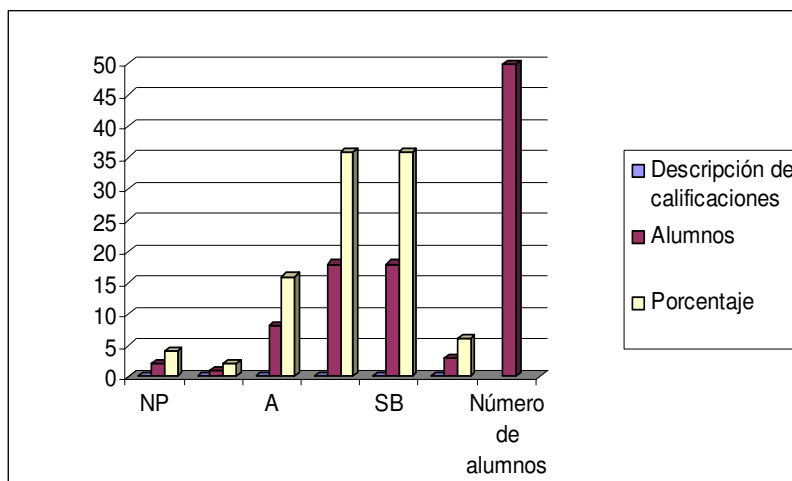
En la Tabla siguiente presentamos los resultados académicos obtenidos por el alumnado en esta asignatura, al finalizar la misma (febrero de 2006). Están organizados en función de los grados de calificación. Se señala también su equivalencia respecto a la escala numérica 1-10, que es la que se utiliza oficialmente. Incluimos tanto el número de sujetos en cada nivel, como el porcentaje que supone respecto al total de alumnos matriculados. La categoría “N.P.” significa “No Presentado”, y se asigna a las personas que están matriculadas pero no realizan ningún tipo de actividad evaluativa en esa convocatoria.

Calificaciones (0-10)	N. P.	Sus (0-4,9)	Apro (5-6,9)	Not (7-8.9)	Sob (9-10)
Alumnado	2	1	8	18	21
Porcentaje %	4%	2%	16%	36%	42%

Tabla 3. Rendimiento Académico en Febrero de 2006 (Didáctica de la E.F. II).

Como puede observarse, el rendimiento académico es muy elevado, tanto en lo que respecta al porcentaje de alumnado que supera la materia (94%) como a la distribución de las calificaciones, que muestran un elevado rendimiento académico en la mayor parte del alumnado (78 % entre notable y sobresaliente). Lo representamos a través de diagrama de barras en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Rendimiento Académico, Febrero 2006.



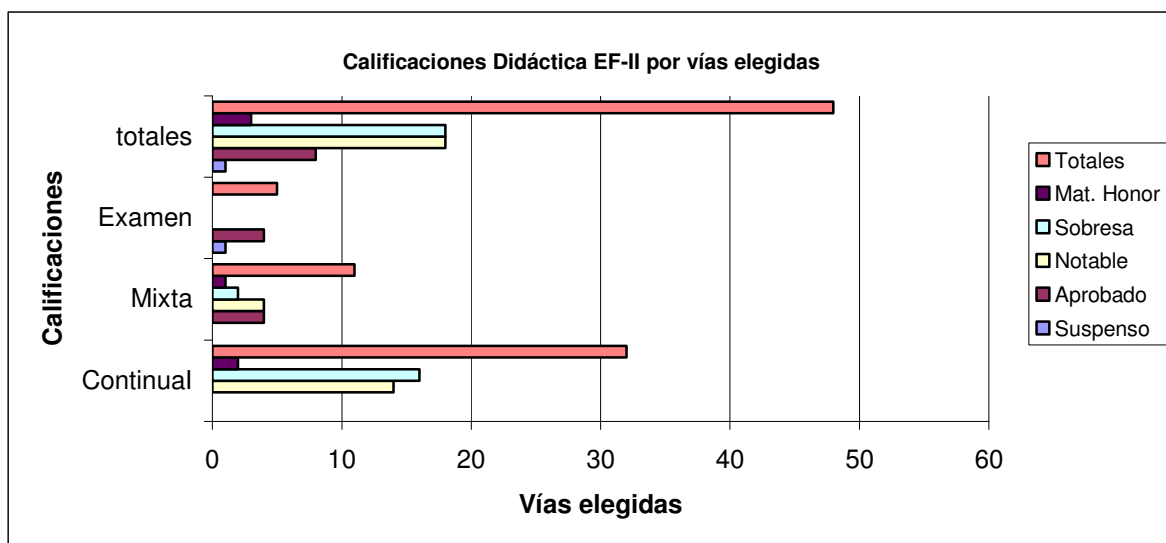
Podemos encontrar diferencias muy significativas si realizamos un segundo nivel de análisis, comparando el rendimiento académico según las vías de aprendizaje y evaluación utilizadas (Continua, Mixta o Examen). En la tabla siguiente podemos comprobar como las mejores calificaciones corresponden en un porcentaje más elevado al alumnado que ha optado por la vía continua o mixta, mientras que los que han optado por la vía del examen muestran un rendimiento académico mucho más bajo.

VÍAS	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales
Continua				14	16	2	32
Mixta			4	4	2	1	11
Examen	2	1	4				7
totales	2	1	8	18	18	3	50

Tabla 4. Rendimiento Académico, Febrero 2006 (Didáctica de la E.F. II) en función de las vías de calificación elegidas

Puede ser interesante comprobar como todo el alumnado que ha optado por la vía continua obtiene calificaciones entre notable y sobresaliente, dos de ellos con matrícula de honor. El alumnado de la vía mixta es el que muestra una mayor dispersión, aunque la mayor parte de los mismos se concentran entre el aprobado y el notable. En todo caso, si es relevante comprobar que con la vía mixta pueden alcanzarse también buenas calificaciones, incluida la matrícula de honor. En lo referente a la vía del examen, de los cinco alumnos que optan por esa vía, sólo uno suspende, pero los otros cuatro sólo logran obtener un aprobado. En la gráfica siguiente mostramos estos resultados mediante un diagrama de barras.

Gráfico 2. Rendimiento Académico en Febrero 2006 (Didáctica de la E.F. II), en función de las vías de calificación elegidas.



Fiabilidad de la autocalificación.

El alumnado suelen ser más fiables y objetivos en las autocalificaciones que en las autoevaluaciones. Respecto a la autocalificación, suelen ser bastante fiables. De hecho, un porcentaje apreciable del alumnado tiende a calificarse por debajo de la consideración que tiene el profesor de su trabajo.

En la tabla siguiente presentamos los resultados obtenidos al hallar el coeficiente de correlación de Spearman entre tres tipos de valores, tomados dos a dos: la *autocalificación del alumno* (AA), la *calificación previa del profesor* (CPP) y la *calificación dialogada definitiva* (CDD). A continuación realizaremos una interpretación de los datos obtenidos. Las “r” de Spearman están calculadas para una $N=34$ y una “P” de 0,000.

	A. Alumno	C. P. Profesor	C. D. Definitiva
A. Alumno	1	0,6721	0,6831
C. P. Profesor		1	0,9880
C. D. Definitiva			1

Tabla 5. Correlaciones obtenidas entre la Autocalificación del Alumnado (AA), Calificación previa del Profesor (CPP) y Calificación Dialogada (definitiva) (CDD)

Como puede observarse, se obtiene una correlación muy alta entre la CPP y la CDD (0,9880), lo cual nos indica que la valoración del profesor ha influido poderosamente en las calificaciones dialogadas definitivas, pero es importante analizar en que sentido se da esta influencia. En lo que respecta a los otros coeficientes de correlación obtenidos, son también razonablemente altos, tanto entre AA y ADD (0,6831), como entre AA y CPP (0, 6721). Esos datos parecen indicarnos que las autocalificaciones del alumnado son bastante fiables respecto a las calificaciones realizadas por el profesor, aunque es conveniente profundizar más en el análisis de estos datos.

Relación entre AA, CPP y CDD. ¿Cómo influye la CPP en la CDD?

A continuación desarrollaremos ese segundo nivel de análisis. Como puede comprobarse en la tabla siguiente, las AA sólo coinciden perfectamente con la CDD en 10 casos. De los 24 casos en que presentan una cierta diferencia, en 23 casos la diferencia es a favor del alumno y sólo en un caso es en contra. Esto es, en la mayoría de los casos los alumnos se asignan menos nota en su autocalificación que la que el profesor cree que les corresponde, según los criterios de calificación establecidos al principio de curso. Gracias a la realización del proceso de Calificación Dialogada con el profesor, su Calificación Definitiva es mayor que la que se habían asignado inicialmente en la Autocalificación.

Diferencias	Estudiantes	Diferencias en puntos (escala 1-10)		
		0,5	1	1,5
CDD > AA	23 casos	12 casos	10 casos	1 caso
CDD < AA	1 caso	-	-	1 caso (2 puntos)
CDD = AA	10 casos	-	-	-

Tabla 6. Tipo de diferencias entre la Autocalificación del Alumnado (AA) y la Calificación Dialogada Definitiva (CDD), así como el grado y dispersión de dichas diferencias.

La siguiente pregunta a realizarse es que dispersión tienen esas diferencias. Como puede apreciarse en los datos recogidos en la tabla, en la inmensa mayoría de los casos (22 de 24), las diferencias entre la AA y la CDD está entre 0,5 y 1 punto sobre 10, lo cual nos indica unas diferencias muy pequeñas, que refuerzan poderosamente la fiabilidad del proceso. Tan sólo aparece un caso en que la AA es 1,5 puntos menores que la CDD. El único caso en que la CDD es menor que la AA, la diferencia es de 2 puntos.

Cuando las diferencias son tan notables, es esencial volver a repasar con el alumno los criterios de calificación fijados a principio de curso y aplicarlos al trabajo realizado, recogido en la carpeta que se tiene delante y que contiene todas las evidencias del mismo.

CONCLUSIONES del caso 1.

- Cuando al alumnado se le ofrece la posibilidad de optar entre vías de aprendizaje y evaluación continua y vías más o menos tradicionales, la mayor parte del alumnado opta por las primeras, a pesar de que suponen una mayor carga de trabajo y una serie de compromisos a cumplir.

- Con este tipo de dinámicas se incrementa notablemente el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Este resultado es una consecuencia lógica de la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado, de su implicación continua en el proceso, de su mayor motivación, asistencia y cumplimiento de plazos para la entrega de documentos, etc.

- Este tipo de sistemas de evaluación ayuda a conseguir una de las principales finalidades de toda institución educativa: generar el máximo aprendizaje posible en el mayor número posible de alumnos. Entendemos que no es la única cuestión ni criterio de calidad a tener en cuenta, pero sí es, desde luego, un aspecto sumamente importante a considerar.

- Los procesos de autoevaluación y autocalificación en el alumnado universitario han demostrado tener una alta fiabilidad, aunque parece necesario tener un sistema de

regulación, a través de la evaluación compartida, que ayude a equilibrar de forma dialogada los posibles errores en la aplicación de los criterios de calificación establecidos.

CASO 2 – FACULTAD DE EDUCACIÓN, UCM.

Características contextuales.

La experiencia se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Los datos que se presentan han sido obtenidos a lo largo de la asignatura denominada “Iniciación deportiva”, impartida durante el segundo cuatrimestre del curso 2004-05 y 2005-06. Se trata de una asignatura obligatoria dentro de la titulación de Maestro Especialista en Educación Física. Es de carácter práctico y se imparte en el segundo curso de la carrera. A la asignatura le corresponden 6 créditos, lo cual implica 4 horas a la semana en el actual plan de estudios. El tamaño del grupo era de 120 alumnos matriculados (en dos grupos de 60 por cada turno, de mañana y de tarde) por cada uno de los cursos académicos. Suelen oscilar, en los años anteriores, entre los 100 y 120 alumnos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN: Criterios generales y modalidades de evaluación

Hay diferentes opciones de evaluación en la asignatura, que es elegida por el alumnado, según entienda sus prioridades y posibilidades.

I - Modalidad de evaluación continua y aprendizaje colaborativo	II - Modalidad de evaluación sin colaboración	III- Modalidad de evaluación sin asistencia
Trabajo en grupo. Examen con apuntes. Elección de la nota al principio de curso. Asistencia mínima	Trabajo individual. Examen con apuntes. Asistencia mínima	Examen final con apuntes. Trabajo individual

Tabla 7. Resumen de las modalidades del sistema de evaluación empleado.

El desarrollo de estas modalidades se expone con sus correspondientes requisitos para cada vía o posibilidad elegida por el alumnado, tanto para aquellos que siguen una evaluación continua, sea colaborativa o no, y para aquellos que siguen una vía de evaluación sin asistencia (ver tabla).

REQUISITOS	Modalidad de evaluación continua y aprendizaje colaborativo	Modalidad de evaluación sin colaboración	Modalidad de evaluación sin asistencia
Asistencia	-A un mínimo del 80% de las clases prácticas donde además de la puntualidad se comprobará su actuación en el desarrollo de cada clase. -A las reuniones conjuntas del grupo asignado, previas a las tutorizadas, con el fin de plantear una interacción dialógica respecto al tema que han elegido y los documentos que tienen que utilizar para ese tema elegido. Se elabora un acta con las intervenciones de todos los miembros del grupo -A las reuniones tutorizadas con el profesor que en la que se vuelve a	A un mínimo del 80% de las clases prácticas donde además de la puntualidad se comprobará su actuación en el desarrollo de cada clase.	

	plantear la interacción como en la situación anterior, pero ahora con la presencia del profesor. Se elabora un acta con las intervenciones de todos los miembros del grupo.		
Informes de las prácticas desarrolladas por el profesor	Se elabora un breve informe (un folio) de cada clase práctica, que se entrega al final de la semana. El profesor lo devolverá con las correcciones oportunas	Igual que en la modalidad anterior.	
Prácticas desarrolladas por el alumnado	Informe realizado por el alumnado que actúa como alumnado sobre la práctica realizada. Informe realizado por el alumno que actúa como profesor.	Igual que en la modalidad anterior.	
Trabajo o Carpeta	Realizar un documento individual sobre el tema elegido por el grupo y que se va elaborando a partir de las reuniones anteriores y tutorizado por el profesor. Este documento sirve de consulta permanente siguiendo las premisas metodológicas que se dan en este programa y con las fechas que se irán asignando en cada caso. A este documento se tiene que incorporar: <ul style="list-style-type: none"> - Breve resumen de las propuestas del profesor - Los informes de cada una de las clases prácticas que se elaboran cada semana y que devuelve el profesor. - Las actividades prácticas de clase tanto del profesor como del alumnado siguiendo un modelo de ficha - Recensiones de los documentos leídos - Actas de las reuniones del grupo y con el profesor - Prácticas alternativas - Aportaciones propias del alumnado - Contrato y fechas de tutorización y evaluación 	Realizar un documento individual según el tema elegido por el propio alumno y siguiendo las directrices propuestas por el profesor. Este trabajo tiene una fecha límite de entregar al finalizar el curso. Se recomienda efusivamente que sea tutorizado aunque el alumno puede omitirla. En este documento se podrá incorporar como opción los mismos que en la modalidad anterior excepto las actas de grupo y el contrato	Realizar un documento individual según el tema elegido por el propio alumno y siguiendo las directrices propuestas por el profesor. Este trabajo tiene una fecha límite de entregar al finalizar el curso. Puede ser tutorizado o no, según opte el alumno
Examen	Modalidad de evaluación continua en fecha prevista al que se puede acudir con los apuntes personales	Modalidad de evaluación sin colaboración en fecha prevista. Se puede acudir con los apuntes personales	Modalidad de evaluación sin asistencia en fecha prevista. Se puede acudir con los apuntes personales

Tabla 8. Requisitos necesarios para la evaluación por sistema graduado y elección de la calificación.

Metodología para el análisis de este caso.

Los datos del rendimiento académico comparando el sistema graduado de elección con las otras modalidades son los que exponemos en las siguientes tablas. En primer lugar, la opción que es más elegida es la de evaluación continua y colaborativa. Los resultados de calificación y porcentaje del total (210 alumnos entre los dos años), son los siguientes:

	Modalidad continua y colaborativa	
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos

Sobresaliente	8%	17
Notable	83%	174
Aprobado	8%	17
Suspense	1%	2
Totales	100%	210

Tabla 9. Porcentaje en el que se reparte la calificación para el alumnado que opta por modalidad continua y colaborativa.

Como puede comprobarse, hay un alto porcentaje de alumnos con la calificación de notable (el 83%), es la asignatura más elegida, quizá porque el alumnado se ve con posibilidades de acceder a esta nota, pero no sabe si alcanzaría el sobresaliente, aunque claramente trata de superar el aprobado. El alumnado que suspende en esta modalidad ha tenido que ir siguiendo el trabajo continuo, pero no puede alcanzar aquellos requisitos que ha elegido. En cualquier caso, es un mínimo claramente bajo.

En la siguiente tabla se unifican los alumnos que eligen otras modalidades (30 alumnos, que suponen un 12%), que comprobamos que son muy pocos respecto a los de evaluación continua y colaborativa. Los resultados se parecen (relación aprobados-suspensos) a los que se obtenían cuando utilizábamos una evaluación tradicional (trabajo y examen).

Otras modalidades		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos
Aprobado	40	12
Suspense	60	18
Totales	100%	30

Tabla 10. Porcentaje en el que se reparte la calificación para el alumnado que opta por las otras modalidades.

Se comprueba que sólo se obtiene aprobado, es decir, no hay ningún alumno que alcance notable o sobresaliente. Lo que sí se puede comprobar comparando las dos tablas es que el número de aprobado ha aumentado considerablemente y además las notas son claramente superiores.

CONCLUSIONES del caso 2.

El rendimiento general en la asignatura ha supuesto una mejora considerable. Antes, el alumnado se limitaba a cumplir un expediente habitual: asistencia a clase, toma de apuntes, revisión de textos, trabajo y examen. Aunque un grupo elevado obtenía buenos resultados siempre quedaban alumnos que no alcanzaban ni a comprender el significado de la asignatura ni a conseguir aprendizajes profundos y duraderos.

Con el nuevo sistema el alumnado está más comprometido, elige cómo quiere ser evaluado y asume su protagonismo, profundiza en los aprendizajes y el número de aprobados y con buena nota ha aumentado ostensiblemente.

Las calificaciones tienen un sistema criterial que es conocido desde el principio. Cada uno elige la nota y sabe qué es lo que tiene que hacer y lo que se espera de él. Aunque puede haber resistencias iniciales y sorpresas, la estrategia de dar a conocer todos los aspectos y puntos importantes hace que comprueben que el sistema funciona.

No se puede caer en la tentación de pensar que es un sistema cómodo o fácil. Es muy trabajoso, exige una actividad constante y profunda, tanto por el alumnado como por el profesor, pero los resultados son evidentes: un altísimo porcentaje obtiene notable,

mientras que quedan muy pocos alumnos que eligen otras vías, además de tener más dificultades para aprobar.

CASO 3 – FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

Características contextuales.

La experiencia que presentamos a continuación, se enmarca en la asignatura de Acondicionamiento físico escolar impartida en el tercer curso de la titulación de Maestro especialista de Educación Física, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, dentro de la Universidad de Zaragoza.

En la tabla 11 presentamos los elementos más relevantes de la asignatura, dónde podemos destacar cómo se distribuyen los 5,2 créditos ECTS, asignados a la asignatura por la Universidad de Zaragoza, entre actividades presenciales (Grupo grande y prácticas simuladas o semanario), horas dedicadas a actividades no presenciales y las tutorías bajo el modelo ECTS.

CRÉDITOS ECTS ¹	5,2			
DURACIÓN ECTS	1º CUATRIMESTRE			
DISTRIBUCIÓN ECTS (Rango)	Grupo grande	Seminario	Tutorías ECTS	No presencial
	53H (1,7 ECTS)	30 (1 ECTS)	5H (0,1 ECTS)	68H (2,2 ECTS)

Tabla 11. Datos de la asignatura.

Actividades de evaluación y criterios de calificación.

En la siguiente tabla presentamos las actividades de evaluación que se realizaron en la asignatura, los criterios de evaluación asociados y el peso de cada actividad en la calificación final de la asignatura.

ACTIVIDADES EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	% EN LA CALIFICACIÓN
Trabajo colaborativo: realización y defensa.	Presentarlo respetando los aspectos formales y en fecha establecida. Consulta de fuentes bibliográficas. Revisión rigurosa de fuentes documentales. Aportaciones del marco teórico. Aplicaciones prácticas presentadas ajustadas y novedosas. Materiales curriculares presentados, Estructura y claridad exposición. Manejo del lenguaje verbal y no verbal. Medios audiovisuales utilizados. Todo el grupo debe conocer, ser capaces de defender el trabajo y responder a las preguntas. Tutorías realizadas.	30
	Conocer los fundamentos teóricos de la materia.	40

¹ Según Guía docente de la Facultad.

Examen	Diseñar y aplicar propuestas prácticas que permitan el desarrollo de la condición física en el ámbito escolar.	
Informes sobre las prácticas	<p>Presentarlo respetando los aspectos formales y en fecha establecida.</p> <p>Presentar el 75% de los informes.</p> <p>Relacionar y aplicar los conceptos y procedimientos sobre los que se sustenta el desarrollo de las cualidades físicas.</p> <p>Resolver problemas aplicando los conocimientos teóricos y prácticos.</p> <p>Analizar críticamente diferentes sistemas de desarrollo de la condición física en la escuela.</p>	30

Tabla 12. Actividades de evaluación y criterios de evaluación asociados.

Análisis metodológico para este caso. Resultados académicos.

A continuación presentamos los datos del alumnado matriculado en la asignatura, durante el pasado curso (ver tabla 14) y el número de alumnos/as que cumplen con el porcentaje de establecido para superar las actividades de evaluación (ver tabla 15).

Número de alumnos matriculados = 61		
EXAMEN	NO PRESENTADOS	28 (46%)
	SUSPENSOS	9 (15%)
	APROBADOS	9 (15%)
	NOTABLES	14 (23%)
	SOBRESALIENTES	1 (1%)
	TOTAL	61
Número de alumnos matriculados = 61		
TRABAJO COLABORATIVO	NO PRESENTADOS	52 (86%)
	SUSPENSOS	0
	APROBADOS	2 (3%)
	NOTABLES	1 (1%)
	SOBRESALIENTES	6 (9%)
	TOTAL	61

Tabla 13. Resultados académicos.

Número de alumnos matriculados = 61		
INFORMES DE LAS PRÁCTICAS	Alumnos que cumplen con el porcentaje establecido	51 (83%)
	Alumnos que no cumplen con el porcentaje establecido	10 (16%)
	TOTAL	61

Tabla 14. Alumnado que cumple con el porcentaje establecido para la evaluación

CONCLUSIONES del caso 3.

Con relación al sistema de evaluación seguido y los resultado académicos encontrados, podemos comentar una serie de ventajas e inconvenientes.

Hemos encontrado que hay un elevado número de alumnos que no se ha presentado al examen, por considerar que estaba fuera de sus posibilidades, debido a la exigencia de la asignatura. Esto contradice la idea algunas veces asumida de que la evaluación formativa no incide en la exigencia. Incluso el alumnado, cuando es preguntado si se ajusta y es coherente con lo exigido opina en un alto porcentaje que sí lo es, pero que no ha podido seguir las actividades como pretendía. Quizás se deba a que no se ha

calibrado bien por el alumnado, y que el profesorado no ha tomado a tiempo el desfase. En el caso de los trabajos colaborativos ese porcentaje es aún mayor. Sin embargo, las prácticas, con la necesidad de asistencia que es más obvia, sí se ha cumplido lo esperado. El porcentaje de valoración que se le concede a los informes de prácticas así lo demuestra, pues el 30% dedicado a este apartado motiva al alumnado no solo a la asistencia a las clases prácticas sino hacer un seguimiento diario de la asignatura, aunque hay momentos en que no es fácil complementar un sistema de recuperación de prácticas cuando no se ha asistido a clase.

Por otro lado, la diversificación de actividades de evaluación hace complicado una alta calificación. Exige al alumnado una gran dedicación y una exigencia diaria tal como se observa en el gran porcentaje de alumnos no presentados al trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES FINALES

Como puede comprobarse en este trabajo, la implementación práctica de la evaluación formativa en la docencia universitaria ofrece muchas posibilidades diferentes, según el tipo de materia y la forma de organizar los aprendizajes. Hemos tratado de demostrar que las pautas de actividad formativa en la evaluación ayudan a generar aprendizaje más profundos y exigentes en mayor número de alumnos por grupo, lo cual se materializa en un mayor rendimiento académico de dicho alumnado. Lógicamente, no es fácil romper las rutinas de un alumnado habituado a “jugarse” la nota en un examen final, por lo que a veces surgen resistencias y fracasos cuando se requiere un proceso de aprendizaje y trabajo continuo. Con los datos que estamos recogiendo durante los últimos años, estamos en el camino de demostrar que con una correcta utilización de la evaluación formativa los resultados académicos mejoran notablemente, como efecto de una mejora en los procesos de aprendizaje. Estas mejoras también están asociadas a una carga de trabajo mejor repartida y, a veces, mayor de la que está acostumbrado el alumnado universitario.

Por otra parte, los datos empíricos recogidos demuestran que, cumpliendo una serie de condiciones, las autocalificaciones del alumnado son bastante rigurosas (caso 1), aunque en algunos casos pueden requerir un sistema de revisión y ponderación dialogada, especialmente en las primeras experiencias. En otros casos, tomar la decisión de obtener una nota desde el principio (caso 2), si se tiene unos criterios que son entendidos por el alumnado y hay un seguimiento continuo, se consiguen los aprendizajes. Pero también se puede comprobar (caso 3) que se manifiestan errores cuando el alumnado no entiende correctamente estos sistemas de evaluación, y que nos hace pensar que determinadas actuaciones no son fáciles de corregir, debido a la dificultad de encontrar alternativas cuando los alumnos no cumplen con su cometido.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bordas Alsina, M.I. y Cabrera Rodríguez, F.Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(218), 25-48.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Coll, C. Martín, E. y Onrubia, J. (2004). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. COLL, J. PALACIOS y Á.

MARCHESI (Eds.). (2004), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.

Dochy, F.; Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. BROWN y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Lapahan, A. y Webster, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro. En S. BROWN y A. GLASNER (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 203-210). Madrid: Narcea.

López Pastor, V. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: La autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. FRAILE ARANDA (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.

López Pastor, V.M. et al. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U*, nº 2. (en prensa).

Pérez Gómez, Á.I. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.

Roach, P. (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En S. BROWN y A. GLASNER (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 211-220). Madrid: Narcea.

Rodríguez-Campos, L. (2005). *Collaborative evaluations*. Tamarac (Fl.): Llumina Press.

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Wittrock, M.C. (1989). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. WITTROCK (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 541-585). Barcelona: Paidós/MEC.