

Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009

Francesc Buscà, Laia Cladellas, Jordi Calvo, Montserrat Martín*,
María Padrós y Marta Capllonch
Universidad de Barcelona, *Universidad de Vic

Este trabajo analiza el impacto que la evaluación formativa y participativa en docencia universitaria ha tenido en las revistas españolas. Para ello se presentan los resultados de un estudio basado en contabilizar el número de artículos publicados entre 1999 y 2009, y en analizar el contenido de cuatro artículos seleccionados del total de trabajos recogidos tras las búsquedas efectuadas con la base de datos del CSIC (ISOC-educación). Las principales conclusiones se refieren a que apenas existen publicaciones referidas a la evaluación formativa y participativa en la universidad, y a que la mayoría de estas contribuciones, si bien describen y valoran cómo se han implementado y aplicado en diversos centros universitarios, apenas aportan evidencias que confirmen pertinencia y viabilidad.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación participativa, autoevaluación, coevaluación, calificación compartida.

Formative and participatory assessment in higher education. A study about the papers published in Spanish journals between 1999 and 2009. This paper analyzes the impact that formative and participatory assessment in university teaching has had in Spanish journals. This paper presents the results of a study based on counting the number of articles published between 1999 and 2009, and analyzing the contents of four selected articles collected from the CSIC database (ISOC -education). The main conclusions are that there are very few publications referring to formative and participatory assessment at universities. The majority of these articles describe the value of implementing and applying formative and participatory assessment in several universities. However, they do not provide any reliable empirical data.

Keywords: Formative assessment, participatory assessment, self assessment, peer assessment, shared grading.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya es una realidad. La realización de estudios en los años previos a la implementación definitiva del nuevo EEES permite deducir que la principal consecuencia de esta reforma del sistema universitario supondrá algo más que un simple cambio estructural o de planes de estudio (De Miguel, 2005).

Su puesta en marcha implicará cambios en los currículos formativos. A diferencia de los anteriores, estos currículos tendrán como principal referente la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales transversales y específicas. También implicará entender los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo integrado (Goñi, 2005). A partir de ahora el proceso formativo ya no pivotará en torno al saber del docente sino que se erigirá en torno a la figura del alumnado. Por este motivo el estudiante deberá resolver tareas de aprendizaje complejas, que pongan en juego las competencias

necesarias para ejercer una profesión. Además, se le exigirán responsabilidades con respecto a la gestión y el control de su propio aprendizaje. Todo ello espoleará el diseño y la implementación de innovaciones metodológicas y de nuevas prácticas de evaluación.

Los sistemas tradicionales de evaluación, más centrados en la medición objetiva del rendimiento que en la valoración justificada de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, darán paso a otros sistemas que, sin dejar de lado su función social, tendrán como centro de interés la función pedagógica. Se trata de un enfoque eminentemente formativo que adoptará como principal referente el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por consiguiente, distancia evaluación de calificación (López, 2009).

La evaluación formativa y participativa, por todo lo que comporta, es un tipo de evaluación estrechamente vinculada a las finalidades y principios del EEES, así como al desarrollo de competencias transversales y específicas que espera desarrollar. Según Casanova (1995) es el tipo de evaluación que permite obtener informaciones pertinentes y validas sobre los procesos humanos, es el modelo que aporta más y mejores datos para profundizar en la comprensión de los procesos formativos, y, por tanto, la que permite intervenir de una manera más eficaz en el proceso, a la vez que contribuir a su mejora. A diferencia de la evaluación tradicional, se trata de un tipo de evaluación centrado en el aprendizaje del alumnado. Por tanto, su participación en el proceso de evaluación se convierte en una condición necesaria para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea pertinente, profundo y significativo (Bretones, 2008).

En la *Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria* (López, 2009) se concibe la evaluación formativa como aquel proceso que contribuye a que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje, y, por tanto, a que disponga de información que le permita saber qué medidas debe tomar para seguir aprendiendo. Asimismo, cuando los miembros de la Red se refieren a la evaluación participativa aluden a aquellos procesos dialógicos que per-

miten a profesorado y alumnado valorar tanto el proceso de enseñanza como el grado de consecución de los aprendizajes. Como puede observarse, ambos conceptos describen sistemas de evaluación en los cuales el rol de docente y discente, las actividades, el tiempo y los espacios para aplicarlos difieren de los tradicionales. Se trata de sistemas de evaluación en los que el alumnado se convierte en agente activo, y en el que las tareas van más allá de la calificación buscando siempre informaciones adicionales sobre el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la participación del alumnado en los procesos de evaluación puede tipificarse de diferentes modos. Bretones (2008) concluye que la participación del alumnado en el marco de la evaluación formativa suele concretarse en torno a sistemas que contemplan la coevaluación (o evaluación entre pares), la autoevaluación (o regulación del propio proceso de aprendizaje) y la evaluación compartida. Esta última modalidad de evaluación participativa, la evaluación compartida, se refiere al diálogo que se establece entre profesorado y alumnado con la intención primordial de calificar los aprendizajes conseguidos. Según Pérez, Julián, y López (2009), existen tres estrategias para fomentar la evaluación compartida:

- a) *Negociación curricular*: Profesorado y alumnado pactan, entre otros aspectos, las actividades de evaluación, los criterios de evaluación y calificación. Con esta estrategia el alumnado, al margen de los procesos de evaluación y calificación, también participa de forma activa en la toma de decisiones referidas a la organización de la asignatura.
- b) *Autocalificación*: Cada estudiante establece la calificación que considera merecer, a partir de unos criterios trabajados y consensuados con la clase y con el profesorado.
- c) *Calificación dialogada o compartida*: La calificación se consensua entre profesorado y alumnado mediante un proceso de diálogo.

Sea cual sea la modalidad de evaluación participativa que se utilice, es importante destacar que su pertinencia y significatividad depende de la capacidad de profesorado y alumnado para explicitar y consensuar entre ambos los componentes fundamentales del sistema de evaluación. De todos los elementos posibles, como mínimo, se deberían pactar conjuntamente los criterios de evaluación y calificación.

Los sistemas de evaluación deben ser coherentes con el modelo de enseñanza y aprendizaje que se desea impulsar desde las instituciones universitarias. De este modo, si el EEES toma partido por una evaluación centrada en el aprendizaje del estudiante, los docentes universitarios deberían ser capaces de implementar y aplicar sistemas de evaluación formativos y, además, dar la oportunidad a que el estudiante participase activamente en el proceso. Sólo de este modo se conseguirá ser consecuente con los valores democráticos, la formación de personas y profesionales reflexivos y el aprendizaje en profundidad que la universidad del siglo XXI desea promover.

La participación del alumnado universitario en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje apenas se ha estudiado en el marco de la docencia universitaria. Este hecho no significa que no existan referentes en la literatura especializada, o que el tema carezca de interés. Contrariamente a lo que este hecho induzca a pensar, el deseo por conocer formas de evaluación alternativas a la tradicional es una demanda explicitada tanto por el profesorado como por el alumnado universitario de hoy día (Dochy, Segers, y Dierick, 2002). En este sentido, quien desee abordar este objeto de estudio no podrá pasar por alto autores de referencia como Biggs (2005), Boud (1995, 1999), Boud y Falchikov (2007) o Gibbs y Simpson (2009). Estos autores consideran que los modelos formativos basados en el desarrollo de competencias profesionales, deberían considerar y fomentar la participación del alumnado universitario en sus correspondientes sistemas de evaluación.

En el contexto español, esta línea de investigación en evaluación empieza a ser

considerada, tanto en el actual sistema educativo obligatorio como en el post-obligatorio. A pesar de ello, existen indicios de que todavía se trata de un aspecto no muy extendido en el marco de la docencia universitaria. Si bien el discurso oficial de las instituciones y de su profesorado impulsan o asumen el giro hacia sistemas alternativos de evaluación, lo cierto es que todavía existen muchas dudas y recelos provocados por la falta de datos tangibles y contrastables (López, 2008). Probablemente el hecho de que los modelos tradicionales de evaluación apelen a la fiabilidad de los instrumentos empleados, y a la validez de los resultados obtenidos a través de ellos, todavía condiciona el pensamiento y la acción tanto del profesorado como del alumnado a la hora de afrontar la evaluación desde otra perspectiva. Sin embargo, el cambio en la concepción de los roles que ambos pueden desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite considerar un planteamiento alternativo de los sistemas de evaluación y, por extensión, de los criterios que permiten valorar su pertinencia y viabilidad. Si se está de acuerdo en que el alumnado puede participar en todos los aspectos y momentos del proceso de evaluación de su aprendizaje, si se considera que esta participación es fundamental para la consecución de los propósitos del currículo formativo, entonces es indispensable plantear un nuevo modelo metodológico y de evaluación, centrado en el alumnado, el proceso de aprendizaje y en tareas de aprendizaje complejas y significativas (Bretones, 2002).

¿Pero de qué indicadores se dispone para asegurar que, al amparo del EEES, los cambios que se están produciendo en la universidad española van en esa dirección? ¿El número de artículos de revista publicados en los últimos años podría ser una evidencia de ello? ¿La naturaleza y el contenido de estos artículos pueden orientar el diseño, la implementación y la aplicación de sistemas de evaluación formativa y participativa?

Estos interrogantes reflejan algunas de las inquietudes que surgen de la reflexión sobre las experiencias de evaluación forma-

tiva y participativa llevadas a cabo en la universidad. En el caso de este trabajo, empezaron a gestarse al buscar artículos de investigación que avalasen las experiencias de evaluación formativa en que la participación del alumnado era una de las principales características del sistema de evaluación. La consecuencia que se pudo deducir de ese breve ejercicio exploratorio se refería a la escasez de artículos de evaluación formativa y participativa publicados en revistas especializadas, y a la necesidad de incrementar su difusión para normalizar su aplicación en la docencia universitaria. Asimismo, a pesar de que en los últimos años han proliferado las publicaciones relacionadas con la temática que aborda este artículo, es evidente que se necesita disponer de criterios que orienten tanto la selección de la información disponible como la elaboración estratégica de nuevas contribuciones vinculadas con la evaluación formativa y participativa.

El principal propósito de este trabajo ha sido buscar y analizar aquellos artículos que describen y valoran la aplicación de diversos sistemas de evaluación formativa y participativa en la universidad. En concreto, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos: a) Constatar el número de artículos publicados en revistas españolas cuyo tema se centra en la evaluación formativa y compartida; b) Valorar el tipo de aportaciones realizadas en el marco de la docencia universitaria; y c) Especificar las particularidades y criterios de viabilidad de los sistemas de evaluación formativa y participativa destacados por sus autores y autoras tras su implementación y puesta en práctica.

Método

La muestra de artículos a partir de la cual se realizó el estudio se obtuvo aplicando dos procedimientos complementarios de selección. En primer lugar, se consideró el número de artículos resultantes de las búsquedas efectuadas en una base de datos de referencia en el territorio español. Se optó por la base de datos de Educación (ISOC-educación) del Centro Superior de Investi-

gaciones Científicas (CSIC). Esta base de datos, además de ofrecer un potente motor de búsqueda, permitía acceder a un amplio espectro de artículos de divulgación e investigación publicados en todas las revistas indexadas en España. Los criterios tenidos en cuenta para la búsqueda y selección de estos artículos fueron los siguientes: a) Búsquedas realizadas a partir de las palabras clave *evaluación formativa*, *evaluación participativa*, *coevaluación*, *autoevaluación* y *calificación compartida*; b) Artículos publicados en los últimos 10 años (periodo comprendido entre 1999 y 2009); c) Artículos afines al concepto de evaluación formativa y participativa, y contextualizados en el marco de la docencia universitaria (para ello se tuvieron en cuenta el título de los artículos en cuestión, el resumen y sus palabras clave); y d) En aquellos casos en los que el artículo apareciese como resultado de más de una búsqueda, tan sólo sería contabilizado una vez.

Las búsquedas se realizaron durante el mes de junio de 2009. Por tanto, no contemplan lo publicado desde el último semestre del año hasta la actualidad. Asimismo, no se puede pasar por alto el hecho de que el motor de búsqueda seleccionado tan sólo aporta información acerca de los artículos publicados en revistas españolas y que, por tanto, no permite incluir otro tipo de contribuciones como ponencias, comunicaciones, capítulos o libros existentes sobre la evaluación en docencia universitaria.

El segundo procedimiento de selección se efectuó a partir del total de artículos que resultaron de la primera búsqueda. El propósito de este segundo muestreo consistía en un análisis más exhaustivo del contenido de algunos de los artículos seleccionados en primera instancia. En esta ocasión, se consideraron los siguientes criterios de selección:

- a) Artículos publicados en revistas españolas cuyo índice de impacto se sitúa en los dos primeros cuartiles que el índice bibliométrico IN-RECS establece para el área temática de educación. IN-RECS es un índice bibliométrico elaborado por el

Grupo de Investigación *Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica (EC3)* de la Universidad de Granada. Su finalidad es ofrecer información estadística a partir del recuento de las citas bibliográficas con el fin de determinar la relevancia, influencia e impacto científico de las revistas españolas de ciencias sociales publicadas en España.

- b) Artículos que describen experiencias de evaluación formativa y participativa aplicadas en el sistema universitario español, analizan sus pros y sus contras y aportan propuestas para su mejora.
- c) Artículos que aportan datos empíricos cualitativos o cuantitativos con respecto a cualquier aspecto relacionado con la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida.

El análisis de estos artículos se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes aspectos: a) Datos del contexto en donde se realiza la investigación; b) Objetivos de los artículos analizados; c) Procedimientos empleados para la recogida de datos; d) Resultados; y e) Conclusiones principales.

Resultados

Los resultados se presentan en dos grandes apartados. El primero de ellos se centra en la descripción de los datos obtenidos tras computar el número de artículos referidos a

la evaluación formativa y participativa; los artículos publicados en el marco de la docencia universitaria y cuáles de estos artículos describen experiencias de innovación, presentan los resultados de una investigación formal o analizan los estudios realizados por otros autores. El segundo apartado se fundamenta en el análisis de contenido de los artículos seleccionados. Para ello se tendrán en cuenta las unidades de información que se han expuesto anteriormente.

Una rápida lectura a los resultados contenidos en la Tabla 1 indica que, en un periodo comprendido entre los años 1999 y 2009, de los 165 artículos relacionados con los sistemas alternativos de evaluación, tan sólo 32 artículos se contextualizan en la universidad. En términos relativos, esto supone el 19.4%. Por tanto, podría decirse que el número de publicaciones realizadas en el marco de la docencia universitaria ha sido bastante bajo en comparación con el resto de las etapas educativas.

Esta tendencia se repite al considerar los resultados obtenidos con cada palabra clave que se ha utilizado al efectuar la búsqueda de artículos. De este modo, en lo que respecta a los términos *evaluación formativa* y *autoevaluación*, se observa que, si bien el total de artículos vinculados es destacable (92 y 51 artículos, respectivamente), tan sólo una pequeña parte de éstos se refiere a la docencia universitaria (15 y 14, respectivamente, lo que supone en términos de porcentajes un 16.3% y un 27.5% respectivamente). Algo parecido sucede con los artículos relacionados con el término *evaluación participativa*

Tabla 1. Artículos de evaluación formativa y participativa publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009

Palabra clave	Nº de artículos publicados	Artículos centrados en docencia universitaria	Tipología de los artículos		
			Divulgación	Investigación	Análisis de estudios
EF	92	15 (16.3%)	13	1	1
EPC	22	3 (13.6%)	1	0	2
COE	0	0 (0.0%)	0	0	0
AUT	51	14 (27.5%)	8	5	1
TOTAL	165	32 (19.4%)	22	6	4

EF = Evaluación formativa; EPC = Evaluación participativa o compartida; COE = Coevaluación; AUT = Autoevaluación

o *compartida*. Al respecto se observa que, de los 22 artículos relacionados, tan sólo 3 artículos, es decir el 13.6%, se contextualizan en la universidad. Mención a parte merece el caso que se refiere a los resultados obtenidos con el término *coevaluación*. Al margen de tratarse de la única búsqueda en la que no se obtienen ningún resultado dentro del periodo estipulado, lo más sorprendente es que tan solo aparecen dos publicaciones realizadas en el año 1998 y otra publicación en 1988. Ninguna de ellas se refiere a la docencia universitaria.

Por otra parte, los resultados también revelan que la mayoría de los artículos basados en la evaluación formativa son de divulgación. Se trata de artículos cuya finalidad primordial es describir las prácticas de evaluación, identificar sus pros y sus contras o valorar cómo contribuyen al desarrollo de determinadas competencias profesionales. Como puede observarse, del resto de artículos recogidos en este bloque, tan sólo un artículo se deriva de una investigación formal. Por tanto, apenas se dispone de artículos que aporten datos empíricos derivados de una experiencia de evaluación formativa. El otro artículo correspondiente a la evaluación formativa recopila y analiza los estudios o experiencias de diversos autores han realizado en diferentes contextos de docencia universitaria.

En lo que respecta a la evaluación participativa, conviene destacar que dos artículos analizan diversos estudios efectuados por autores con respecto a la participación del alumnado en la evaluación, mientras que el artículo restante divulga una experiencia de innovación. Sin embargo, lo más destacado de esta búsqueda es el elevado número de artículos que ya se incluían en la relación de artículos sobre la evaluación formativa. Esta circunstancia podría explicarse al considerar las palabras clave que figuran en la primera página que introduce estos artículos. Al respecto se observa que, si bien la palabra clave *evaluación participativa* suele estar presente en todos ellos, el contenido de estos artículos o bien se trata de forma tangencial, en el marco de una experiencia de

evaluación formativa, o ni siquiera se tiene en cuenta. Esta circunstancia no se produce en los artículos sobre *la autoevaluación*. En este caso destaca la existencia de ocho artículos cuyo propósito principal es reflexionar sobre el valor de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje, o la descripción de experiencias de autoevaluación llevadas a cabo en la universidad. En menor cantidad, se identifican artículos de investigación. Se trata de estudios que aportan datos empíricos cuantitativos o cualitativos sobre la validez de los instrumentos de autoevaluación, la fiabilidad de los resultados académicos obtenidos, o la correlación existente entre éstos y las calificaciones emitidas por el profesorado. Por otra parte, tal y como sucede en los casos anteriores, también se recoge un artículo que analiza varios estudios sobre el proceso de autoevaluación en la universidad.

Como se recordará, este estudio también tiene como objetivo deducir la incidencia de estas aportaciones al quehacer docente y por este motivo se considera necesario analizar el contenido de algunos de los artículos más representativos. En lo que respecta a los artículos seleccionados en un segundo muestreo (Tabla 2), se observa que todos ellos plantean la evaluación formativa como aspecto clave del modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. Aunque en el momento en que fueron escritos el EEES todavía no se había puesto en marcha, los artículos más recientes intentan identificar y abordar las cuestiones clave que se derivan de las necesidades y demandas de la evaluación en el proceso de convergencia europea. En cualquier caso, la idea que se impone y reitera en los artículos analizados es que la evaluación en docencia universitaria está cambiando de paradigma y que, en un contexto en el que el centro de gravedad es el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales transversales y disciplinares, el profesorado debe ser capaz de fomentar e incentivar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

Las categorías expuestas en el anterior apartado permiten establecer un hilo argu-

Tabla 2. *Temáticas de los artículos seleccionados para el análisis de contenido*

Nº. Artículo	Autores y año de publicación	Temática
2	Pérez, et al. (2008)	Red Evaluación formativa
5	López, Martínez, y Julián (2007)	Evaluación formativa y EEES
17	Bretones (2002)	Participación alumnado en la evaluación
19	Ibarra y Rodríguez (2007)	Trabajo colaborativo y autoevaluación

mentativo orientado a identificar las finalidades que han motivado la redacción de estos artículos, pero también a concretar cuáles han sido las virtudes y principales problemas a considerar en el diseño e implementación de sistemas de evaluación formativa y compartida según las características del contexto en se han aplicado que es posible concretar en los siguientes ámbitos de análisis.

Datos del contexto en donde se desarrolla la investigación

Todos los artículos abarcan un buen número de facultades españolas y diversas áreas de conocimiento. La magnitud de los estudios varía de un artículo a otro, pero en líneas generales implican a un buen número del profesorado universitario (entre 40 y 60 docentes) y a muestras de alumnado relativamente amplias (entre 1500 y 2500 estudiantes). Por otra parte, también conviene destacar el hecho de que tanto los estudios como las experiencias que se detallan se refieren a diversas modalidades de evaluación formativa, al tiempo que consideran diferentes grados de participación del alumnado.

Objetivos de los artículos analizados

Los artículos estudiados persiguen objetivos estrechamente vinculados con el diseño y la aplicación de los sistemas de evaluación y su incidencia en el proceso de aprendizaje del alumnado. El análisis de su contenido permite deducir que los estudios sobre evaluación formativa y participativa se suelen regir por los siguientes propósitos:

- Definir las cuestiones clave encontradas durante la puesta en práctica de una evaluación formativa y com-

partida en la docencia universitaria (*artículo 2*).

- Identificar las ventajas, dificultades y problemáticas surgidas durante la aplicación de los sistemas de evaluación formativa, buscando posibles soluciones y/o explicaciones (*artículo 2*).
- Describir los procedimientos y estrategias orientadas al fomento de la participación del alumnado en el proceso de evaluación (*artículo 17*).
- Valorar la pertinencia y viabilidad de estas estrategias e instrumentos de evaluación en el marco del EEES (*artículo 5*).
- Valorar su significatividad e incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la opinión del alumnado (*artículo 19*) o contrastando los resultados académicos obtenidos en diferentes áreas de conocimiento, titulaciones y asignaturas (*artículo 5*).

Procedimientos empleados para la recogida de datos

Centrando la atención en la figura del profesorado, es conveniente destacar que el informe se erige como la estrategia principal para la recogida de datos (*artículos 2 y 5*). Algunos de los principales apartados que se sugieren para su implementación aluden a: las características generales del contexto; la descripción del sistema de evaluación y calificación; el rendimiento académico; ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación aplicado; y acciones llevadas a cabo para su resolución. Por norma general, todas estas estrategias suelen formar parte de un estudio cuyo método de investigación se ri-

ge por las directrices de la investigación-acción. En estos casos se describe un proceso estructurado en ciclos de investigación-acción en los que, bajo el formato de un seminario permanente, los participantes en el estudio reflexionan sobre las cuestiones clave de la evaluación formativa y participativa, el diseño de instrumentos de evaluación o analizan la información obtenida y acuerdan como mejorar el sistema de evaluación el curso siguiente. Como puede observarse, tanto el propósito como las acciones llevadas a cabo en este tipo de estudios anteponen la mejora de los sistemas de evaluación aplicados en un contexto de enseñanza y aprendizaje determinado a la generalización de los resultados.

En lo que respecta al alumnado, en primer lugar se destaca el *Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)* (artículo 19). A grandes rasgos, el propósito de este instrumento es que el alumnado valore la importancia del trabajo colaborativo en las actividades de evaluación propuestas por el profesorado. Diseñado sobre la base de otros instrumentos validados y aplicados en contextos similares, se estructura en torno a nueve dimensiones: cuestiones exploratorias; razonamiento acumulativo; gestión de conflictos; composición grupal; características de las tareas; procesos y procedimientos; motivación individual y grupal; evaluación de la ejecución; y condiciones generales.

Al margen del autoinforme, otros instrumentos que se destinan a recoger la opinión de los estudiantes son: el cuestionario de autoevaluación; el cuaderno de alumno; la entrevista individual o la discusión grupal (artículo 17). Sin embargo, al tratarse de una descripción general, tan sólo se indica que se utilizan para recoger la opinión de los estudiantes, pero no se especifica cómo se obtienen dichos datos ni cual es el contenido de estos instrumentos.

Datos que aportan los artículos analizados

A juzgar por el contenido de los artículos analizados en este estudio, la presentación de resultados se suele fundamentar en el tratamiento estadístico de los datos obte-

nidos de la aplicación de un instrumento específico o bien en la descripción de los aspectos clave a tener en cuenta durante el diseño y la aplicación de un determinado sistema de evaluación.

Con respecto al primer tipo de resultados, las conclusiones suelen referirse a la pertinencia y viabilidad de algún elemento fundamental para la realización de una determinada actividad de evaluación. Por ejemplo, la cantidad de horas que supone poner en práctica una determinada actividad en grandes grupos (artículo 2), la relación entre modalidad de evaluación y resultados académicos (artículo 17) o la utilidad del trabajo colaborativo en tareas de evaluación que requieren: la resolución de los problemas específicos, la aceptación de puntos de vista similares o la consideración de las opiniones y contribuciones propias y de otros compañeros (artículo 19).

En cuanto al segundo tipo de resultados, las conclusiones que se derivan inciden en el enfoque epistemológico y los principios que amparan a la evaluación formativa o en la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria. Concretamente, se destaca la necesidad de aclarar el significado de términos relacionados con los sistemas de evaluación formativa: requisitos, criterios de evaluación y calificación, procedimientos e instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación o criterios de calificación (artículo 2).

También se exponen toda una serie de aspectos prácticos que se deberían considerar a la hora de aplicar los sistemas de evaluación formativa en las aulas universitarias. Estos aspectos suelen agruparse en torno a estas categorías: ventajas, inconvenientes, dificultades y acciones realizadas para su superación (artículos 2 y 5).

Por último, con respecto a los principios que deben regir la implementación y aplicación de esta modalidad de evaluación, se destacan: el fomento entre los estudiantes del trabajo colaborativo, los procesos de negociación o la asunción de responsabilidades en el proceso de evaluación a través de tareas e instrumentos pertinentes y que mo-

tiven el interés del alumnado (*artículo 19*); la coordinación entre el profesorado de diferentes asignaturas y el establecimiento de vínculos con los aprendizajes futuros y adquiridos (*artículo 2*) que el alumnado ya sabe o debería saber. Al respecto conviene destacar que, si bien existe coincidencia en considerar la participación del alumnado en los procesos de evaluación como un aspecto clave y fundamental de los procesos de evaluación centrados en el aprendizaje del estudiante, todavía se detecta cierta reticencia en el profesorado a otorgarle un papel relevante en el proceso de calificación. Por su parte, el alumnado presenta ciertas reticencias a asumir este tipo de responsabilidad (*artículo 17*). Esta tendencia se explica por el miedo que los docentes tienen a perder su autoridad y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si la evaluación ya no depende exclusivamente del profesorado, si el alumnado incluso puede hacerlo tan bien como él ¿qué rol desempeñará en el aula?

Conclusiones

En la actualidad las editoriales especializadas en la docencia universitaria están publicando numerosos trabajos relacionados con los sistemas alternativos de evaluación. Esta tendencia coincide con la irrupción del EEES en el sistema universitario español y, por consiguiente, permite descubrir una línea de pensamiento y acción cuyo propósito es identificar aquellas prácticas de evaluación estrechamente vinculadas con el desarrollo de competencias profesionales disciplinares y transversales. Bajo el formato de obras colectivas, estas aportaciones se centran en describir y valorar la aplicación de experiencias de evaluación formativa y participativa llevadas a cabo en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje. Por norma general el objetivo que se persigue es divulgar estas experiencias y aportar argumentos a favor de su pertinencia y relevancia en el nuevo sistema universitario.

En el caso de los artículos de revista, los resultados de este estudio indican que entre 1999 y 2009 el número publicaciones en re-

vistas españolas sobre este tema apenas se ha referido a la docencia universitaria y que -en el caso de hacerlo- estos artículos también han adoptado un carácter eminentemente divulgativo. No obstante, en los últimos años se está evidenciado una mayor proliferación y variedad de contribuciones relacionadas con la evaluación formativa y participativa. Probablemente, la razón que explique este hecho guarde relación con la creación y la consolidación de la *Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Al respecto puede comprobarse que, desde el año 2007 hasta la actualidad, la mayoría artículos publicados en revistas españolas (de impacto o no) han sido realizadas por alguno de sus componentes.

Por otra parte, a pesar de la importancia de reflexionar en torno a las experiencias de evaluación, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de los estudios ideográficos y descriptivos y, por consiguiente, de realizar investigaciones de mayor envergadura, más rigurosas y sistemáticas. El propósito de estos estudios debería centrarse en aportar datos tangibles y contrastables sobre los elementos que inciden de forma determinante en la viabilidad y transferencia de los sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria. La relación entre estos sistemas de evaluación y los resultados académicos obtenidos, la carga de trabajo que implican para profesorado y alumnado o la correlación que se produce entre las calificaciones emitidas por alumnado y profesorado sobre un mismo objeto de evaluación, se destacan como los principales aspectos a considerar en un futuro próximo.

El análisis de contenido de los artículos seleccionados también pone de manifiesto que el cambio hacia sistemas de evaluación alternativos puede ser mucho más significativo y efectivo si se trabaja en red. Al margen de proporcionar un espacio de comunicación y debate sobre la pertinencia de los sistemas de evaluación aplicados, el cumplimiento de esta premisa permitirá disponer de una muestra significativa de casos sus-

ceptibles de estudio y, con ello, la obtención de resultados extraídos de diferentes contextos y asignaturas. Asimismo, la sistematización en la toma y recopilación de datos será fundamental para construir un cuerpo de conocimiento teórico-práctico con respecto a la evaluación formativa y participativa válido y consistente. Trabajar en red también permite desarrollar la autoconfianza necesaria para afrontar un proceso que no es nada fácil: aceptar las limitaciones del profesorado y, por tanto, promover el cambio de creencias con respecto al papel del alumnado en su propio aprendizaje. Como tampoco es fácil para el profesorado no interpretar como una crisis de identidad la pérdida de protagonismo en el aprendizaje del alumnado a su cargo.

En aquellos artículos en los que se pone de manifiesto el trabajo en red, la Investigación-Acción se destaca como el principal método de investigación. Los múltiples casos que se describen en ellos se articulan en torno a ciclos sucesivos de detección de necesidades, acción, observación y evaluación de la acción. Si bien la puesta en marcha de estos estudios abarca una magnitud considerable de centros y sujetos, la extensión y variedad de resultados que se obtienen dificulta su análisis global. Por tanto, en comparación con aquellos artículos que se han servido de diseños de investigación más tradicio-

nales, el reto está en conseguir aplicar estrategias que permitan el tratamiento integrado de datos cualitativos y cuantitativos obtenidos. Los resultados de este estudio apuntan que los informes realizados por el profesorado que participa en el trabajo en red es la mejor herramienta para ello. No obstante, en lo sucesivo, será necesario valorar si esta estrategia es la más indicada para resolver tanto el problema de su pertinencia como de la integración de resultados cualitativos y cuantitativos.

Tal y como señalan Brown y Glasner (2010), en la universidad actual, la pertinencia y la significatividad de un sistema de evaluación no puede centrarse única y exclusivamente en los resultados académicos que se obtienen tras su aplicación. El modelo de universidad que se impone con el proceso de convergencia europea aporta una nueva manera de concebir los procesos de evaluación. Los resultados aquí expuestos ponen de manifiesto que este cambio no será posible con describir tan sólo el proceso de evaluación que se ha aplicado en una asignatura determinada. Desde el punto de vista estratégico, ahora se requiere la realización de estudios más rigurosos y sistematizados que confirmen la viabilidad de las hipótesis de acción que se derivan de los sistemas de evaluación formativos y participativos aplicados en el marco de la docencia universitaria.

Referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Routledge Falmer.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121-132.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 65, 6-15.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brown, S., y Glasner, A. (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 12-31.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- López, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López, V., Martínez, L.F., y Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 1-19.
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el EEES. En V. López (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 21-43). Madrid: Narcea.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V., Ureña, N., Ruíz, E., Capllonch, M., Pérez, N., y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

