

***El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S.  
Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención***

Víctor M. LÓPEZ PASTOR

**RESUMEN**

El proceso de Convergencia hacia el EEES implica una serie de cambios en la forma de entender y organizar la docencia universitaria, tanto en lo referente a la metodología de enseñanza y aprendizaje como a la evaluativa. En este artículo planteamos la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación más coherentes con dichos planteamientos. Un aspecto importante de este nuevo modelo es la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Tras una primera introducción, realizamos una serie de aclaraciones terminológicas sobre la temática. Posteriormente revisamos el estado de la cuestión, incluyendo un breve análisis sobre las diferencias existentes entre el portafolios y la carpeta, y presentamos nuestra propuesta de evaluación para la docencia universitaria, que denominamos Evaluación Formativa y Compartida. A continuación realizamos una revisión de los puntos fuertes y débiles que hemos encontrado durante los once años que llevamos poniendo en práctica este sistema de evaluación. Junto a los puntos débiles planteamos una serie de posibles estrategias para intentar superarlos. Por último, presentamos las principales conclusiones del trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación en la enseñanza universitaria, Evaluación formativa, Evaluación compartida, Evaluación para el aprendizaje, Espacio Europeo de Educación Superior.

Correspondencia:

Víctor M. López Pastor

Centro: E. U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid), Plaza de Colmenares, 1 40001 - Segovia

Teléfono: 921-11.22.96 / 00  
Fax: 921-11.22.01

E-mail: vlopez@mpc.uva.es

Recibido: 21/10/06  
Aceptado: 27/12/06

***The role of formative assessment in the process of convergence to the EHEA (European Higher Education Area).  
Overview and presentation of an intervention system***

**ABSTRACT**

The process of convergence towards the EHEA (European Higher Education Area) entails a number of changes in the way Higher Education is to be understood and organized in relation to both teaching and learning methodology and assessment strategies. In this paper we point out the need to develop assessment models, which are more coherent with the Convergence Process. An important aspect of this new model is the implication of students in the assessment processes. After a first introduction to the topic, we offer some terminological explanations. Next, we include a general overview, including a brief analysis on the differences we establish between portfolio and folder. We also present an assessment proposal for higher education which we call "Formative and Shared Assessment". We then outline the limitations and weaknesses we have encountered for the eleven years we have been applying this assessment system. Finally, some conclusions and possible strategies to try to overcome those difficulties encountered are offered.

**KEY WORDS:** Assessment in higher education, Formative assessment, Shared assessment, Assessment for learning, European Higher Education Area.

***El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior ¿qué efectos e implicaciones tiene en la evaluación?***

En este primer apartado vamos a realizar una pequeña introducción sobre el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como las implicaciones que tiene y los efectos que debería generar sobre la evaluación que se realiza de forma cotidiana en las aulas universitarias.

***De la enseñanza centrada en el docente al aprendizaje centrado en el alumno. Del aprendizaje bancario y superficial al aprendizaje dialógico y profundo***

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. En la mayor parte de los casos, la clave parece

estar en que la formación universitaria cambia su centro de atención de los procesos de enseñanza (*impartidos* por el profesor) a los procesos de aprendizaje (desarrollados por el alumnado). Lógicamente, este tipo de cambios afecta a todos los elementos curriculares en mayor o menor medida. La evaluación es uno de los elementos que se ve más seriamente afectado y que más debería evolucionar para ajustarse a esta forma de entender y desarrollar la docencia universitaria. Por otra parte, es conveniente tener siempre presente que ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (BONSÓN & BENITO, 2005).

Aunque el discurso dicotómico del paradigma centrado en la enseñanza *versus* el paradigma centrado en el aprendizaje nos parece bastante aclarador, preferimos utilizar otras clasificaciones terminológicas, por los interesantes matices que aportan. La primera dicotomía que nos resulta muy significativa es la que diferencia entre el *aprendizaje bancario*, que ha sido y sigue siendo el dominante y mayoritario en la enseñanza universitaria, y el *aprendizaje dialógico*, que es el paradigma de aprendizaje que mejor permite el logro de los aprendizajes y las competencias complejas que requiere una formación universitaria. Para diferenciar entre los dos términos y sus implicaciones prácticas, es conveniente consultar los trabajos de Freire (1970, 1990, 1997), y para profundizar en la temática del *aprendizaje dialógico*, sus bases científicas y/o ejemplificaciones prácticas, consultar los trabajos de Flecha (1998) y Flecha & Puigvert (1998, 2005).

La segunda dicotomía diferencia entre el *aprendizaje superficial* y el *aprendizaje profundo* en la enseñanza universitaria (BIGGS, 1999, 2005). Entendemos que estos otros conceptos completan y dotan de mayor significado el modelo de enseñanza y aprendizaje que se pretende desarrollar, dado que son complementarios y coherentes entre sí. Sólo es posible generar un proceso de aprendizaje complejo cuando el alumnado se implica de forma activa en la construcción del proceso de aprendizaje, cuando es capaz de comprender en profundidad las relaciones existentes entre los diferentes conocimientos y emplearlos correctamente; los cuales suelen estar estrechamente ligados a procesos de aprendizaje dialógico.

### ***Los cambios de planteamientos, de metodologías y de enfoques y sistemas de evaluación que implica el proceso de Convergencia***

Este cambio de planteamientos implica la modificación de la metodología y los sistemas de planificación y evaluación utilizados por gran parte del profesorado universitario, tanto en la forma de organizar y llevar a cabo las actividades y procesos de aprendizaje del alumnado como en su evaluación. Por ejemplo, un aspecto fundamental hace referencia a la utilización de la evaluación como

estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de como simple certificación del éxito o fracaso en los mismos. La evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado, uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes y de la calidad docente. También es un factor extraordinariamente influyente en los sistemas y procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado, dado que condiciona la calidad de los mismos de una forma clara y directa (BIGGS, 2005).

Entendemos que el proceso de convergencia hacia el EEES implica, al menos, los siguientes cambios en la forma de entender y practicar la evaluación en la docencia universitaria:

- Dar más importancia y, por tanto, dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto demostrable final.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, en vez de sólo los evaluables con exámenes tradicionales.
- Realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final de dichos procesos.

En un clarificador trabajo sobre el nuevo modelo de enseñanza que propone el sistema ECTS, Valero-García (2004) utiliza la metáfora del Tour de Francia para explicar cuáles son los principales cambios metodológicos y evaluativos. Respecto a la evaluación, propone los siguientes aspectos:

- Desarrollo y evaluación de actividades y capacidades de diferente tipo. En el Tour de Francia todos tienen opción de destacar algún día y en alguna clasificación: velocistas, rodadores, equipos, escaladores, regularidad, general, novatos...
- Asignar fecha de realización a cada actividad y/o documento. En el Tour, cada jornada tiene una fecha marcada que es incuestionable y que está avisada de antemano. Quien no se presenta en la línea de salida o no realiza la etapa queda eliminado.
- Aprueban todos los que llegan al final. El mero hecho de acabar el Tour ya es celebrado como un éxito y superación de la prueba. Quién ha realizado todas las etapas no tiene que pasar una prueba final en la que volver a demostrar lo que ya ha demostrado durante tres semanas.

- Se evalúa todo lo hecho y no sólo la etapa final en los Campos Elíseos. Los resultados de las diferentes clasificaciones se han ido ganando día a día. A nadie se le ocurriría decir que todo lo hecho durante las tres semanas no vale y que se juegan el Tour en una crono final el último día. Cuenta todo lo que se ha hecho.

La implicación del alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje se convierte en una herramienta básica de trabajo cuando se buscan finalidades como las siguientes: hacer al alumno protagonista de su proceso de aprendizaje, desarrollar su autonomía y su capacidad de gestionar su propio aprendizaje. Para ello, uno de los instrumentos de trabajo más útiles son los procesos de evaluación formativa y compartida.

### ***Terminología relacionada con la participación del alumnado en la evaluación***

Cuando se habla de la participación del alumnado en la evaluación suele ser conveniente realizar una serie de aclaraciones terminológicas de los conceptos más utilizados en la literatura especializada. Pueden encontrarse algunos de estos términos en Álvarez Méndez (1993, 2000), Freire (1990), Rovira *et al.* (2000) y Salinas (2002); un desarrollo más sistemático en López Pastor (2004a) y López *et al.* (2006a), y una revisión terminológica en la literatura anglosajona en Dochy, Segers & Sluijsmans (1999).

El término más habitual es el de *autoevaluación*. El equivalente más cercano en la literatura inglesa puede ser el concepto de *self-assessment*. Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En nuestra profesión, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero también puede encontrarse haciendo referencia a la autoevaluación del profesorado, normalmente ligado a procesos de perfeccionamiento profesional.

El siguiente término a considerar es el de *coevaluación*. En inglés suele utilizarse el término *peer-assessment* para referirse a este tipo de procesos. Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. En este caso, su utilización en la bibliografía didáctica suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Esto no significa que no pueda darse coevaluación entre profesores, sino que para esas situaciones suelen utilizarse términos como *profesor-observador*, *amigo crítico* u *observador externo*.

Por otra parte, tanto la autoevaluación como la coevaluación suelen referirse a tareas individuales. Por nuestra parte, entendemos que desde el mismo momento en que se están desarrollando actividades de aprendizaje de carácter grupal (mediante grupos más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden y deben ser grupales. El realizar una coevaluación grupal no significa que las responsabilidades individuales deban verse diluidas obligatoriamente. Es posible, y en muchos casos conveniente, que se valoren tanto los aspectos grupales como lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal.

Con el término de *evaluación compartida* nos referimos a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de *diálogos* pueden ser individuales o grupales. También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de *autocalificación* y *calificación dialogada*. El término en inglés que más se aproxima a este tipo de procesos es *co-assessment*, aunque no tiene el mismo significado que nosotros le damos, sino más bien indica que el profesor tutoriza, revisa y controla los procesos de autoevaluación y/o coevaluación del alumnado de cara a la calificación final del trabajo (DOCHY, SEGERS & SLUIJSMANS, 1999; HALL, 1995), llegando incluso a identificar este término con los de *collaborative assessment* y *cooperative assessment* (DOCHY, SEGERS & SLUIJSMANS, 1999; SOMERVELL, 1993). En todo caso, se trata de términos poco utilizados habitualmente en la literatura especializada.

Denominamos *autocalificación* al proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer. En la mayoría de los casos se realiza tras un proceso en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación, pero existen también otras muchas formas de llevar a cabo un proceso de autocalificación. Este tipo de diálogos y acuerdos previos con el alumnado sobre los criterios de calificación suelen formar parte de procesos más amplios de negociación curricular.

El siguiente término a explicar es el de *calificación dialogada*. Dado que en los sistemas educativos actuales existe la calificación del alumnado, entendemos que la calificación dialogada es una consecuencia lógica de, y coherente con, un proceso de evaluación compartida. En cualquier caso (y se haga o no), es importante tener claro que son dos procesos diferentes y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias.

Todos estos procesos evaluativos tienen su fundamentación pedagógica en el desarrollo de procesos de *evaluación democrática*. Desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que en la literatura educativa se ha denominado *evaluación democrática* y *educación democrática*. Se parte de la convicción de que la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades. También que tanto la escuela como la universidad son contextos especialmente relevantes para aprender a vivir en democracia, para aprender a ser un ciudadano dentro de una sociedad democrática. Para poder considerar que un proceso de evaluación es democrático, debe tener algunas características básicas: la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum; la existencia de unas relaciones de comunicación y la importancia del intercambio de información entre alumnado y profesorado; desarrollo de situaciones de diálogo y respeto entre profesorado y alumnado (inter e intra); avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (calificación dialogada), y llevar a cabo una metaevaluación. La metaevaluación es la evaluación del sistema y proceso de evaluación que se ha utilizado; una verificación y valoración del proceso de evaluación seguido.

## **Estado de la cuestión**

### **La participación del alumnado y la evaluación formativa en la enseñanza universitaria**

En la literatura especializada pueden encontrarse numerosos trabajos, propuestas y experiencias sobre la participación del alumnado universitario en los procesos evaluativos, por ejemplo en: Álvarez Méndez (1993, 2000, 2001, 2003); Boud (1986, 1991, 1995), Boud *et al.* (1995), Bretones Román (2002), Brew (1995, 2003), Brown *et al.* (1990, 1994), Brown & Knight (1994), Brown & Glasner (1999, 2003); Dochy, Segers & Sluijsmans (1999), Elliott (1986, 1990, 1993), Falchikov (1986), Fernández-Balboa (2003, 2005); Fraile (1999, 2004, 2006); Fraile & Aragón (2003), Freire (1990), Harris & Bell (1986), Heron (1988), Jordan (2003), Lapahan & Webster (2003), López *et al.* (1999, 2006a), López & Rueda (1995), López Pastor (1999, 2004a); Martínez, Santos & Sicilia (2006), Pascual (2000), Rivera & de la Torre (2003, 2006), Roach (2003), Salinas (2002), Sivan (2000), Sommerwell (1993), Trigueros, Rivera & de la Torre (2006), Velázquez (1996), Velázquez & Martínez (2004)... También pueden encontrarse estudios que revisan este tipo de experiencias y propuestas (BRETONES ROMÁN, 2002; DOCHY,

SEGERS & SLUIJSMANS, 1999; FALCHIKOV & BOUD, 1989; LÓPEZ PASTOR, 2004a) y recopilaciones de casos y experiencias (BIGGS, 1999, 2005; BOUD *ET AL.*, 1995; BROWN, RACE & SMITH, 1996; BROWN, DOVE *ET AL.*, 1990; BROWN & GLASNER, 1999, 2003; LÓPEZ *ET AL.*, 2006a, 2006b...).

También pueden encontrarse abundantes trabajos que critican las prácticas tradicionales de evaluación en la enseñanza universitaria que se limitan a realizar una evaluación final y sumativa con una finalidad exclusivamente calificadora. Como alternativa, defienden la necesidad de generar procesos de evaluación más formativos, orientados a la mejora del aprendizaje y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993, 2000, 2001, 2003; BARBERA, 2003; BIGGS, 2005; BONSON & BENITO, 2005; BRETONES ROMÁN, 2002; BROWN & KNIGHT, 1994; BROWN & GLASNER, 2003; BROWN, BULL & PENDLEBURY, 1997; CHADWICK, 1991; CONAN, 1999; DOCHY & MCDOWELL, 1997; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1989; FERNÁNDEZ SIERRA, 1996; FRAILE, 1999; FRAILE & ARAGÓN, 2003; FREIRE, 1990; GIMENO, 1992; JORBA & SAN MARTÍN, 1993; LÓPEZ PASTOR, 1999, 2004b; NIETO MARTÍN, 2000; ROVIRA, 2000; SALINAS, 2002; SANTOS GUERRA, 1993, 1999; VALERO-GARCÍA, 2001; ZABALZA, 2002...).

En los últimos años están apareciendo un considerable número de trabajos que manifiestan esta principal intención de la evaluación formativa con un concepto más explícito: *evaluación para el aprendizaje* (BIGGS, 1999, 2005; BONSON & BENITO, 2003; BROWN & GLASNER, 2003; GIBBS, 2003; HARRIS & BELL, 1986; KNIGHT *ET AL.*, 1995...), generando en la literatura anglosajona a la vez otra serie de términos que añaden una serie de matices: *evaluación innovadora*, *evaluación alternativa*, *evaluación formadora* y *evaluación auténtica*.

Según muchos de los autores citados (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993, 2000, 2003; BIGGS, 2005; BONSON & BENITO, 2005; BRETONES ROMÁN, 2002; BROWN & GLASNER, 2003; KNIGHT *ET AL.*, 1995...), el desarrollo de una evaluación formativa y compartida posee numerosas ventajas de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la enseñanza superior. Algunas de las principales razones que pueden encontrarse son las siguientes: suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje; permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la Universidad; constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma; facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*).



### **Sobre la utilización del portafolios o de la carpeta**

En muchas de estas propuestas suelen aparecer referencias al portafolios como uno de los instrumentos más habituales para recopilar evidencias de los procesos de aprendizaje y que mejor favorece el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación, tanto el portafolios físico como en su formato electrónico. Pueden encontrarse referencias a su utilización en la enseñanza universitaria en Barberá (1997), Biggs (1999, 2005), Bonsón & Benito (2005), Brown, Bull & Pendlebury (1997), Brown & Knight (1994), Brown, Race & Smith (1996), Capllonch (2003), Edwards & Knight (1995), Enguita & Cruz (2005), Esteve & Arumi (2005), Kimball (2003), Klenowski (2004), Knight *et al.* (1995), López, Rodríguez & Rubio (2004), Rico Rico (2004), Young (2003)...

Aunque en la bibliografía no aparecen referencias, entendemos que es conveniente diferenciar entre el *portafolios* y un instrumento similar, pero con ciertas diferencias que suponen una serie de ventajas e inconvenientes a la hora de la evaluación: la *carpeta*. Mientras que el portafolios es una recopilación y selección de evidencias que demuestran un proceso de aprendizaje y/o el desarrollo de unas determinadas capacidades, la carpeta recoge todas las evidencias generadas por el alumnado durante su proceso de aprendizaje. Estas diferencias entre uno y otro instrumento implican una serie de ventajas e inconvenientes en cada uno de los casos, que deben ser analizadas previamente a la decisión sobre cuál de los dos formatos es mejor utilizar en cada caso y contexto. A continuación presentamos en una tabla las principales diferencias entre estos dos instrumentos, así como sus ventajas e inconvenientes, tanto las comunes como las específicas de cada uno de ellos.

TABLA 1. Diferencias entre portafolios y carpeta. Ventajas e inconvenientes de ambos.

	PORTAFOLIOS	CARPETA
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje</li> <li>- Un informe explicativo sobre el proceso y justificación de las evidencias seleccionadas. Podría ser considerado como una autoevaluación reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los materiales y/o documentos elaborados, organizados de alguna forma (cronológica, temática, tipo de documentos...).</li> <li>- Sólo se realiza una revisión escrita si lo solicita el profesor (informe de autoevaluación).</li> </ul>

Ventajas (ambos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite reflejar procesos de aprendizaje individuales y colaborativos.</li> <li>- Permite realizar una evaluación final, global y sumativa de un proceso de aprendizaje con diferentes actividades y que ha utilizado una evaluación formativa.</li> <li>- Facilita el <i>salto</i> a la calificación tras un proceso de evaluación formativa y continua.</li> <li>- Fomenta la responsabilidad del alumnado y su capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones selectivas.</li> </ul>	
Inconvenientes (de ambos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con grupos grandes (a partir de 50), pueden suponer una sobrecarga de trabajo al final. Una posible solución es la realización de carpetas colaborativas.</li> <li>- Las resistencias que hay que vencer y los aprendizajes que deben generarse en las primeras fases.</li> <li>- A veces queda la duda de si algunos trabajos suponen una elaboración personal o más bien han sido copiados o realizados por otras personas.</li> </ul>	
	PORTAFOLIOS	CARPETA
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obliga a realizar una autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje y a realizar una selección de evidencias que lo demuestren.</li> <li>- La corrección supone una menor carga de trabajo para el profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da una visión más completa de todo el trabajo realizado.</li> <li>- También puede incluirse la realización de una autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje, bien de una forma abierta (autoinforme) o de cuestionarios estructurados o semiestructurados.</li> </ul>
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El portafolios puede generar una evaluación sesgada, dado que es selectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado no tiene que realizar el proceso de seleccionar sus mejores evidencias.</li> <li>- Su corrección supone una mayor carga de trabajo para el profesor. Con grupos grandes puede llegar a saturar al final de la asignatura.</li> </ul>

***¿Por qué decimos evaluación cuando sólo nos referimos a la calificación?***

Un importante problema en nuestra enseñanza universitaria es que la evaluación suele utilizarse casi exclusivamente para referirse a los procesos de calificación del alumnado. Lo verdaderamente preocupante es que esta incorrecta utilización conceptual es un reflejo de la realidad práctica, dado que lo que predomina en la universidad española son las prácticas calificativas (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, 2003; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1989; FERNÁNDEZ SIERRA, 1996; LÓPEZ PASTOR, 2004B; NIETO

MARTÍN, 2000; SANTOS GUERRA, 1999; TRILLO & PORTO CURRÁS, 1999; ZABALZA, 2003). Se trata de prácticas tan generalizadas, repetidas y dominantes que con el paso del tiempo se han convertido, en muchos casos, en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto de que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera.

### ***Una propuesta para la docencia universitaria: la evaluación formativa y compartida***

Llevamos más de diez años generando y experimentando una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativos y compartidos en la docencia universitaria. De ella, los dos aspectos que consideramos más importantes son precisamente los que dan nombre a la propuesta: el esfuerzo por desarrollar una evaluación eminentemente *formativa* y el interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación *compartida*.

Como hemos explicado anteriormente, por *evaluación formativa* entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo. Por *evaluación compartida* entendemos que la evaluación debe ser un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso externo, individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones, las evaluaciones compartidas y las calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. Hemos ido desarrollando este tipo de procesos de evaluación formativa y compartida en un esfuerzo por ir mejorando la coherencia existente entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa. Una parte importante de las experiencias y estudios de caso realizados, que demuestran su viabilidad y adecuación, pueden encontrarse en López *et al.* (1999, 2006a).

La propuesta se compone de varios pasos sucesivos, que siguen la metodología básica de los procesos de investigación-acción, de manera que nos ha permitido ir perfeccionando el sistema, así como las técnicas e instrumentos utilizados:

El primero fue plantearnos la lista de preguntas-problema que queríamos resolver. Para poder resolverlas, elaboramos unos *criterios* de calidad evaluativa genéricos que siempre debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de

evaluación, independientemente del contexto y materia en que se fuera a poner en práctica el sistema.

A continuación establecimos cinco líneas de intervención específicas, que engloban las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados.

El siguiente paso está fuertemente contextualizado, dado que tiene que realizarlo cada profesor en cada materia concreta en que vaya a desarrollar su sistema de evaluación formativa, seleccionando los instrumentos y técnicas concretas que sean más adecuadas para cada caso.

Esta fase consiste en la puesta en práctica del sistema planificado, recogiendo datos sobre dicho proceso y sus resultados y, cuando sea preciso, tomando decisiones de intervención en función de la evolución de dicho proceso.

La última fase es el análisis final y posterior de dicho proceso, con la elaboración de conclusiones, ventajas e inconvenientes encontrados y búsqueda de soluciones para las siguientes puestas en práctica. A continuación vamos a ir desarrollando cada una de estas fases:

### ***Las preguntas-problema a resolver***

Hacen referencia a las cuestiones que nos planteamos y a los problemas que intentamos resolver. Nos ayudan a tomar decisiones sobre los sistemas e instrumentos de evaluación a utilizar y sobre cómo utilizarlos de un modo más conveniente. Las principales son las siguientes:

- a- ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad?
- b- ¿Cómo estructurar un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?
- c- ¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?
- d- ¿Cómo lograr que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor universitario? ¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?

### **Los criterios de calidad educativa. Su conveniente utilización como principios de procedimiento**

Como intento de encontrar respuestas a estas preguntas elaboramos una serie de *criterios de calidad educativa* que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñábamos y utilizábamos. En este sentido, funcionan como *principios de procedimiento*, dado que nos orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura, o cómo resolver las dudas y dilemas que suelen ir apareciendo durante la puesta en práctica de los sistemas de evaluación. Son siete:

- **ADECUACIÓN.** Se refiere a la necesidad de que los sistemas e instrumentos de evaluación sean coherentes en tres aspectos: 1- respecto al diseño curricular; 2- respecto a las características del alumnado y el contexto; 3- respecto a los planteamientos docentes.  
La adecuación al diseño curricular guarda una relación directa con lo que Biggs (2005) denomina *enseñanza alineada* para referirse a la coherencia entre el diseño curricular (objetivos y actividades de aprendizaje) y el sistema de evaluación planteado, realizando un especial hincapié en la importancia que tiene para conseguir unos buenos resultados de aprendizaje y una enseñanza de calidad.
- **RELEVANCIA.** Si la información que aporta es importante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A). Dado que es imposible recoger toda la información posible sobre todo el alumnado y todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy importante decidir previamente los aspectos más relevantes en que nos vamos a centrar.
- **VERACIDAD.** Si cumplen los criterios de credibilidad y rigor científico en cuanto a la obtención y análisis de la información.
- **FORMATIVA.** En qué grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.
- **INTEGRADA.** En un triple sentido: a- si los sistemas e instrumentos de evaluación están integrados *en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje*, en vez de constituir momentos puntuales y finales; b- si están integrados *los diferentes sujetos de la evaluación* (profesorado, procesos, alumnado); c- si

están integrados en los diferentes instrumentos de evaluación *los diferentes ámbitos, contenidos y competencias* a desarrollar.

- VIABILIDAD. Respecto a las condiciones de tiempo, capacidad de trabajo, número de alumnos y asignaturas y circunstancias personales. El sistema de evaluación tiene que ser viable en las condiciones de trabajo habituales. No puede significar una sobrecarga excesiva de trabajo. No es fácil encontrar el punto exacto de equilibrio, pero sí es muy importante intentar hacerlo e irlo corrigiendo cuatrimestre a cuatrimestre.
- ÉTICA. La no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado. Otro aspecto fundamental es el que se refiere a la utilización de la información obtenida a través de la evaluación, en cuanto al cumplimiento de las garantías de confidencialidad, anonimato y respeto.

### ***La elaboración de un sistema propio y contextualizado: seleccionando la mejor combinación entre cinco líneas de actuación***

Entendemos que cada realidad educativa es diferente, así como cada docente, por lo que no podemos proponer un sistema de evaluación único y cerrado, sino que proponemos cinco líneas de trabajo, para que cada persona genere su propio sistema claramente contextualizado. Hemos agrupado las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación en cinco grandes tipos. Entendemos que estas líneas pueden (y deben) ser complementarias; y en ningún caso excluyentes entre sí. Pero la combinación exacta entre ellas depende de las circunstancias de cada caso, más los necesarios reajustes que se van haciendo con el paso de los cursos.

- 1- EL CUADERNO DEL PROFESOR. La primera propuesta se basa en la utilización de algún tipo de diario o cuaderno del profesor, donde recoger información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que van teniendo lugar día a día. Existen numerosas posibilidades y combinaciones, desde los *cuadernos muy estructurados* (que nos han conducido hacia las *fichas de autoevaluación* de las sesiones por parte del profesor, que pueden ser únicas o *de seguimiento*), hasta los *cuadernos poco o nada estructurados* (tendientes a *anecdóticos, reflexiones sobre la práctica, aspectos claves a considerar, vivencias*, etc.).
- 2- ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ESPECÍFICAS. Aquí entrarían las actividades de aprendizaje específicas de algunas materias universitarias, como: prácticas de laboratorio, proyectos, estudios de caso, prácticas de campo, etc. Lógicamente, también se incluyen los documentos que suelen elaborarse sobre las mismas (proyectos, cuadernos, informes, fichas...).

- 3- **PRODUCCIONES Y FICHAS DE SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO.** Documentos que genera el alumnado en las diferentes actividades de aprendizaje que se llevan a cabo. Por ejemplo: fichas de sesiones, estudio de casos, reseñas de lecturas, informes, trabajos monográficos, aprendizaje por problemas, proyectos desarrollados de forma grupal, etc.  
Algunos docentes universitarios prefieren llevar un seguimiento registrado de los diferentes trabajos y documentos que va generando el alumnado, para lo cual pueden utilizarse fichas de seguimiento individual y/o grupal, bien de forma manual o informatizada. Para este último caso suelen utilizarse hojas de cálculo o programas informáticos específicos.
- 4- **PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA.** Desde hace ya algo más de una década venimos poniendo en práctica instrumentos y procesos de autoevaluación, coevaluación entre alumnos y evaluación compartida. La evaluación compartida puede tener diferentes formas, desde los diálogos que se generan a partir de las autoevaluaciones del alumnado, con la finalidad de aclarar algunos aspectos, hasta los procesos de evaluación compartida en el propio grupo de estudiantes. La utilización del portafolio suele estar muy ligada a este tipo de dinámicas, dado que el alumno tiene que seleccionar las evidencias que presenta y justificarlas, con la posibilidad incluida de analizar su proceso de aprendizaje y su evolución personal en la materia.
- 5- **DINÁMICAS Y CICLOS DE INVESTIGACIÓN Y/O EVALUACIÓN.** En este apartado entran las dinámicas de trabajo colaborativas y grupales dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado participante, en torno a un tema o a un problema de la práctica. Habitualmente se siguen dinámicas de investigación-acción o investigación colaborativa, aunque también pueden realizarse de forma individual. Para llevar a cabo estos procesos suelen utilizarse diferentes instrumentos y técnicas de obtención de datos, como: *observación externa, narraciones, descripciones, grabaciones audio y/o vídeo, estudios de caso, cuestionarios, fotografías, observación sistemática, informes, etc.*

También pueden incluirse en este apartado las actividades colectivas o individuales realizadas con el alumnado que pueda suministrar información sobre la marcha del proceso y posibilidades de mejora, como pueden ser debates, cuestionarios, dinámicas colectivas de evaluación, etc.

### ***La experimentación de la propuesta***

Llevamos once años experimentando y perfeccionando esta propuesta en la docencia universitaria. Fundamentalmente nos hemos basado en el desarrollo de ciclos de investigación-acción encadenados, de modo que actualmente forman una espiral considerablemente larga. Habitualmente llevamos a cabo este tipo de procesos en cinco asignaturas diferentes cada año, por lo cual los sistemas específicos de evaluación difieren entre sí en algunos aspectos, para ajustarse a las características de cada asignatura. Dos de las asignaturas se imparten en el tercer y último curso de la titulación de Magisterio, en las especialidades de Educación Infantil y Educación Física, y otra en el segundo curso de Educación Infantil. Son grupos de entre cincuenta y cien alumnos, lo cual resulta complejo, dado el carácter eminentemente práctico de estas materias. La cuarta asignatura es una optativa dentro de estos mismos estudios, pero con unas características especiales, dado que se trata de un grupo pequeño (alrededor de quince personas) y con un funcionamiento muy diferente, más parecido a un seminario de investigación-acción. La quinta difiere notablemente de las demás, dado que se trata de un curso de doctorado en Educación, habitualmente con grupos pequeños y, en la mayoría de los casos, con personas que ya ejercen como docentes.

### ***Principales resultados encontrados***

En primer lugar presentamos los principales puntos fuertes que hemos ido encontrando en estos años de puesta en práctica y experimentación de esta propuesta. A continuación analizaremos también los puntos débiles y, lógicamente, las posibles soluciones que pueden utilizarse para ir intentando superar dichos inconvenientes o, al menos, amortiguando su efecto.

#### ***Puntos fuertes***

Los principales puntos fuertes son los siguientes:

- Es una propuesta viable y adaptable a las diferentes circunstancias y condiciones en que se desarrolle la docencia universitaria, incluso con grupos muy numerosos y una elevada carga docente.
- Se consiguen, en un grado más o menos elevado, las finalidades pretendidas con este tipo de procesos de evaluación: mejorar el grado de aprendizaje del alumnado y el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo; facilitar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; mejorar la motivación e implicación del alumnado en los procesos



de aprendizaje; ir mejorando las capacidades docentes y las estrategias de enseñanza desarrolladas; desarrollar la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como en el dominio de estrategias y capacidades de aprendizaje y formación permanente.

- Se incrementa notablemente el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Se trata de un resultado que está estrechamente ligado a la mejora en el resto de los aspectos señalados.
- Dado que el alumnado son maestras y maestros en su formación inicial, la experiencia es doblemente valiosa, porque significa experimentar directamente (en su papel de alumnos y de maestros en formación) un sistema de evaluación formativa y compartida. El haber experimentado como alumnos un sistema de evaluación marcadamente diferente al modelo tradicional al que están acostumbrados supone un poderoso refuerzo y una mayor garantía de que ese tipo de prácticas se lleven a cabo en el posterior ejercicio profesional.
- Cuando se cumplen una serie de requisitos básicos, los procesos de autoevaluación del alumnado demuestran tener un elevado grado de fiabilidad, manifestando, en la mayoría de los casos, un elevado grado de implicación y responsabilidad, tanto en los procesos de evaluación formativa y compartida como en el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje. Los principales requisitos son: explicar al alumnado la propuesta, su sentido y funcionamiento de una forma clara y comprensible; explicar y acordar con el alumnado los criterios de evaluación y calificación a utilizar; ofrecer diferentes vías para realizar y superar las materias; poner énfasis en la importancia de la sinceridad y seriedad en los procesos de autoevaluación y evaluación compartida. Los resultados que nosotros hemos encontrado coinciden con los obtenidos en la mayoría de las experiencias acumuladas sobre este tipo de sistemas de evaluación (FALCHIKOV & BOUD, 1989; FERNÁNDEZ-BALBOA, 2003, 2005; FRAILE, 1999, 2004, 2006; RIVERA & DE LA TORRE, 2003, 2006; ROACH, 2003; TRIGUEROS, RIVERA & DE LA TORRE, 2006...).

### ***Puntos débiles y posibles estrategias de intervención***

- La falta de experiencia en este tipo de sistemas de evaluación genera ciertas dificultades en las primeras fases, hasta que van aprendiendo a realizar sus procesos de autoevaluación con mayor profundidad. Como explica Boud (1995), este tipo de procesos necesita tiempo, aunque existen técnicas que pueden facilitar y acelerar estos procesos. Por ejemplo, la utilización de

fichas de autoevaluación semanal o para cada documento, de fichas de autoevaluación grupal y evaluación compartida, guías sobre cómo realizar el autoinforme, explicaciones previas, tutorías, cuestionarios de autoevaluación más estructurados, etc.

- El principal problema de este tipo de sistemas es la posible sobrecarga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, si no se calcula muy bien lo que supone cada una de las actividades y documentos a realizar. Por eso es muy importante esforzarse en cumplir uno de los criterios establecidos: el de viabilidad del sistema en las condiciones habituales de trabajo. No pueden emplearse los mismos instrumentos de evaluación cuando sólo se tiene que impartir una asignatura que se repite con dos o tres grupos de treinta o cuarenta alumnos que cuando se tienen cinco o seis asignaturas, cada una de ellas con ochenta o cien alumnos. Por eso es extremadamente importante planificar muy bien el sistema de evaluación antes de que comience el curso, realizar al principio cálculos sistemáticos de horas de trabajo que supone para alumnado y profesorado, e ir ajustando rápidamente curso a curso.
- Como suele ocurrir en educación, siempre que profesores y alumnos deben enfrentarse a un cambio respecto al modo de hacer las cosas a que están habituados surgen las dudas, las inseguridades y, a menudo, también las resistencias. En nuestro caso también. Normalmente el alumnado suele quedarse muy extrañado ante los procesos de aprendizaje que incluyen una evaluación formativa y compartida, a pesar de que se trata de profesorado en su fase de formación inicial, o ante la solicitud de que se autoevalúe o cuando se les devuelven corregidos los diferentes documentos entregados, en un breve espacio de tiempo y sin una calificación. Siempre hay un nutrido grupo que pregunta por la calificación de los trabajos. Son buenas ocasiones para explicar y demostrar la diferencia entre evaluar y calificar, y para recordarles que la finalidad es aprender más, que para eso está la evaluación que se ha realizado sobre el trabajo y que tienen la posibilidad de mejorarlo a partir de las indicaciones señaladas. En todo caso, existe una estrategia muy sencilla que aporta al alumnado criterios de referencia más explícitos y estructurados que le ayudan a hacerse una idea más concreta del grado de calidad del trabajo. Se trata de pequeñas fichas de autoevaluación bastante estructuradas (con una escala verbal o numérica, no traducible a la escala 1-10) que se entrega al alumnado al principio del curso, para que las rellene y adjunte al final de cada trabajo. Tras la corrección, el profesor puede incluir su valoración en dicha ficha, si es manifiestamente diferente de la del alumno.

- Cuando llega el momento de la autocalificación, al final de la asignatura, un porcentaje más o menos pequeño del alumnado manifiesta que prefiere no tener que calificarse. La respuesta sencilla es que no lo haga, que no se trata de una obligación. Lo importante es el proceso de autoevaluación, no el de calificación; dado que es en el proceso de autoevaluación y evaluación compartida donde se generan los procesos reflexivos y metacognitivos que más nos interesan.

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos planteado la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación más coherentes con los nuevos planteamientos metodológicos que implica el proceso de convergencia hacia el EEES. Tras una revisión del estado de la cuestión y la realización de una aclaración terminológica sobre los términos más utilizados cuando se habla de la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, hemos planteado nuestra propuesta de evaluación para la docencia universitaria, que denominamos Evaluación Formativa y Compartida. Se han explicado detalladamente las fases a tener en cuenta en el desarrollo de dicha propuesta, así como para su adaptación a los diferentes contextos: las preguntas problema, los criterios de evaluación a cumplir y las posibles líneas metodológicas que pueden utilizarse. Por último, hemos realizado una revisión de los puntos fuertes y débiles que hemos encontrado durante los once años que llevamos poniendo en práctica este sistema de evaluación, así como una serie de posibles estrategias para intentar superar dichos puntos débiles (resistencias, inseguridades y dudas iniciales; falta de experiencia, conocimiento, hábitos y habilidades específicas de autoevaluación y evaluación compartida, y la posible sobrecarga de trabajo si no se planifica bien el sistema de evaluación a utilizar).

Existen evidencias de que este tipo de sistemas de evaluación ayudan a incrementar la calidad de la docencia universitaria, mejorando los procesos de aprendizaje del alumnado, así como su motivación e implicación en dichos procesos y, como consecuencia de todo lo anterior, suelen incrementar el rendimiento académico del alumnado. Se trata de una experiencia educativamente valiosa en sí misma y especialmente significativa en la experimentación llevada a cabo, dado que trabajamos con maestros en formación inicial y permanente.

En lo que respecta al proceso de convergencia, posee una fuerte coherencia con los modelos centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales; también ayuda a generar una mayor capacidad reflexiva, así como de análisis crítico, y desarrolla la responsabilidad y

autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, generando estrategias de aprendizaje permanente.

### **Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993). "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 219. Barcelona.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BARBERÁ, E. (1997). "Evaluación por portafolio en la Universidad". *Forum Electrónico de la Universidad de Barcelona* (<http://www.ub.es/forum/conferencias/barbera>) (consultado: 25-9-04).
- BARBERÁ, E. (2003). "Estado y tendencias de la evaluación en educación superior". En *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nº 2.
- BAUME, D. & M. YORKE (2002). "The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education". *Studies in Higher Education*, 27(1).
- BIGGS, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea (original de 1999: *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press).
- BONSÓN, M. & A. BENITO (2005). "Evaluación y Aprendizaje". En BENITO & CRUZ (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. (1986). *Implementing Student Self-Assessment*. Green Guide nº 5. Kensington: Higher Education Research and Development Society of Australia.
- BOUD, D. (1991). *Implementing Student Self-Assessment*. HERDSA Green Guide 2<sup>nd</sup> ed. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia.
- BOUD, D. (1991). "The use of self assessment schedules in negotiated learning". *Studies in Higher Education*, 17 (2).
- BOUD, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.

- BOUD, D. (ed.) (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- BRETONES ROMÁN, A. (2002) "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes". *Revista Kikiriki-Cooperación Educativa*, nº 65. Morón: MCEP, 6-15.
- BREW, A. (1995). "What is the scope of self-assessment?" BOUD, D. (ed.) *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Kogan Page, 48-62.
- BREW, A. (1995b). "Self-assessment in a variety of domains". BOUD, D. (ed.) *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Kogan Page, 129-154.
- BREW, A. (2003) "La autoevaluación y la evaluación por los compañeros". En BROWN, S. & A. GLASNER, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 179-190.
- BROWN, G., J. BULL & M. PENDLEBURY (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- BROWN, S. (ed.) (1998). *Peer assessment in Practice*. SEDA Paper nº 102. Birmingham: SEDA.
- BROWN, S. & P. DOVE (eds.) (1990). *Self and peer assessment*. SEDA Paper nº 72. Birmingham: SEDA.
- BROWN, S. & P. KNIGHT (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- BROWN, S., P. RACE & B. SMITH (1996). *500 tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- BROWN, S. & A. GLASNER (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea (Colección universitaria). (Ed. original de 1999: *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: Open University Press).
- CAPLONCH, M. (2003). "La utilización del portafolios en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física". *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna (Tenerife). CD-R.
- CONAN, J. (1999). *A handbook of techniques for formative evaluation: mapping the student's learning experience*. London: Kogan Page.
- DOCHY, F. & L. MCDOWELL (1997). "Assessment as a tool for learning". *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.
- DOCHY, F., M. SEGERS & D. SLUIJSMANS (1999). "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review". *Studies in Higher Education*, 24 (3) 331-350.

- EDWARDS, A. & P. KNIGHT (eds.) (1995). *Assessing competences in Higher Education*. London: Kogan Page.
- ELLIOTT, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En GALTON & MOON, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez-Roca, 237-259.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ENGUITA, C. & A. CRUZ (2005). "Recursos tecnológicos". En BENITO & CRUZ (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 101-124.
- ESTEVE, O. & M. ARUMI (2005). "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana e interpretación simultánea". En XTEC (Xarxa telemàtica educativa de Catalunya), [www.xtec.es/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf](http://www.xtec.es/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf). (Consultado el 10/11/2005).
- FALCHIKOV, N. (1986). "Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11 (1), 146-165.
- FALCHIKOV, N. & D. BOUD (1989). "Student self assessment in higher education: meta-analysis". *Review of Educational Research*, 59, 395-400.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). "¿Evaluación? No, gracias, calificación". *Cuadernos Pedagogía*, 243. Barcelona: Escuela Española, 92-97.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2003). "La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática". En MORAL, C., *Materiales de formación del profesorado universitario*. Granada: UCUA, 97-112.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En SICILIA, A. & FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2006). "Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation". In REBECCA A. GOLDSTEIN, *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

- FLECHA, R. & L. PUIGVERT (1998). "Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- FLECHA, R. & L. PUIGVERT (2005). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". *Revista Colombiana de Educación*, 48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FOX, D. (1986). "Peer assessment of an essay assignment". *HERDSA News*, 15 (2), 12-12.
- FRAILE ARANDA, A. (1999). "Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica". IX Congreso de Formación del Profesorado. Cáceres. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34; Revista electrónica nº 2. Zaragoza: AUFOP.
- FRAILE, A. & A. ARAGÓN (2003). "La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física". En NAVARRO, V. & F. JIMÉNEZ (eds.), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna. Tenerife: CD-R.
- FRAILE ARANDA, A. (2004). "Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física". *Contextos educativos: Revista de Educación*, nº 6-7. La Rioja, 213-234.
- FRAILE ARANDA, A. (2006). "Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos". En *Tandem*, 20. Barcelona: Graó, 57-72.
- FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio; explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GIBBS, G. (1998). "Using assessment strategically to change the way students learn". BROWN, S. & A. GLASNER (eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press.
- GIBBS, G. (2003). "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje". BROWN, S. & A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 61-75.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "La evaluación en la enseñanza". En GIMENO, J. & A. PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 334-397.

- GORE, J. (1991). "Practicing what we preach: Action Research and Supervision of Student Teachers". En TABA, B. R. & K. ZEICHNER, *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press, 253-272.
- HALL, K. (1995). "Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. A report of work in progress". *2<sup>nd</sup> Electronic Conference on Assessment and Evaluation*. European Academic & Research Network (EARN) (<http://listserv.surfnet.nl/archives/earli-ae.html>).
- HARRIS, D. & C. BELL (1986). *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.
- HERON, J. (1988). "Assessment revisited". BOUD, D. (ed), *Developing Student Autonomy in Learning*. 2<sup>a</sup> ed. London: Kogan Page.
- HULL, CH. (1984). "Marking: a critical alternative". *Journal of Curriculum Studies*, 2, 155-164.
- JORBA, J. & N. SANMARTÍN (1993). "La función pedagógica de la evaluación". En *Aula 20, Monográfico "La evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje"*. Barcelona: Graó, 20-30.
- JORDAN, S. (2003). "La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros". En BROWN, S. & A. GLASNER, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 191-202.
- KIMBALL, M. A. (2003). *The web portfolio guide: creating electronic portfolios for the web*. New York: Longman Publishers.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea (original de 2002: *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge Falmer).
- KNIGHT, P. (ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- LAPAHAN, A. & R. WEBSTER (2003). "Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro". En BROWN, S. & A. GLASNER, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 203-210.
- LÓPEZ, O., J. L. RODRÍGUEZ & M. J. RUBIO (2004). "El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI". En *Eductec*. Barcelona. ([www.edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf](http://www.edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf)).
- LÓPEZ, V. M. & M<sup>a</sup>. A. RUEDA (1995). "Autoevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física: una propuesta de actuación". *Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E. U. Magisterio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 291-298.



- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. et al. (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: L. Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004a). "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física". En FRAILE ARANDA, A., *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, 265-291.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004b). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51 (volumen 18-3). Zaragoza: AUFOP, 221-232.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. et al. (2006a). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. et al. (2006b) "La Red de evaluación formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* (En revisión).
- MARTÍNEZ, L. F., M. SANTOS & A. SICILIA (2006). "De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática". En LÓPEZ PASTOR, V. M. et al., *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NIETO MARTÍN, S. (2000). "El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia". En *Revista de Educación*, 322. Madrid: MEC, 305-323.
- PASCUAL BAÑÓS, C. (2000). "La pedagogía crítica, una cuestión de ética". En CONTRERAS (coord.), *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 73-93.
- RICO, M. & C. RICO (2004). *El portafolios discente*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- RIVERA, E. & E. DE LA TORRE (2003). "¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los restos del nuevo marco educativo". En NAVARRO,

- V. & F. JIMÉNEZ (eds.), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- RIVERA, E & E. DE LA TORRE (2006). "Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado". *Investigación en la Escuela*, nº 57, 85-96.
- ROACH, P. (2003). "Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación". En BROWN, S. & A. GLASNER, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 211-220.
- ROVIRA, M. (comp.) (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- RUIZ, E. (2005). *Evaluación de la calidad del aprendizaje de los alumnos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Tesis doctoral no publicada. León (España): Universidad de León.
- SALINAS, D. (1997). "La evaluación no es un callejón sin salida". *Cuaderno de Pedagogía*, 259. Barcelona, 44-48.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). "20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1) [<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfor/99-v2n1.htm>].
- SIVAN, A. (2000). "The implementation of Peer Assessment: an action research approach". *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.
- SNADDEN, D. & M. THOMAS (1998). "The use of portfolio learning in medical education". *Medical Teacher* 20(3), 192-199.
- SOMMERWELL, H. (1993). "Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (3), 221-233.
- TORRE, S. DE LA (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- TRIGUEROS, C., E. RIVERA & E. DE LA TORRE (2006). "El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica". En *Tandem*, 20. Barcelona, 45-55.

- TRILLO, F. & N. PORTO CURRÁS (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- VALERO-GARCÍA, M. (2004). "¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?", en *Revista Novática*, 170. Asociación Técnicos Informáticos, 42-48.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996). "Iniciación en los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física". En PASTOR PRADILLO, J. L. *et al.* (ed.), *Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 391-400.
- VELÁZQUEZ, R. & M. E. MARTÍNEZ (2004). "La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física)". En HERNÁNDEZ, J.L. & R. VELÁZQUEZ (coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó, 293-322.
- WOOD, M. (1986). "La hora de calificar". En ELLIOTT, J. *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- YOUNG, G. (2003). "Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud". En BROWN, S. & A. GLASNER, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 145-155.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.