



## Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria

Juan Carlos Manrique Arribas\*, Cristina Vallés Rap y Juan Manuel Gea Fernández

*Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid*

*(Received September 25, 2011; Accepted February 20, 2012)*

**RESUMEN:** El siguiente trabajo muestra los resultados de 29 experiencias de innovación en docencia universitaria, en las que se ha aplicado un sistema de evaluación formativa. Han participado en el estudio 7 áreas de conocimiento de 4 universidades, con un total de 1.770 alumnos y 29 profesores. El marco de referencia lo constituye la Red de Evaluación en Docencia Universitaria, centrada en investigar el potencial de la evaluación formativa para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado universitario. La metodología empleada en esta Red de profesorado es la investigación-acción y el estudio de casos. Entre los resultados obtenidos en el estudio destacan las siguientes ventajas: a)-aprender formas alternativas de evaluación, b)-permitir mayor implicación y motivación del alumnado y c)-facilitar la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo. Se observan algunos inconvenientes como: a)-mayor carga de trabajo para el profesor y el alumno y b)-falta de costumbre del profesorado y alumnado en la aplicación de este modelo de evaluación formativa. Sin embargo, la relación entre la carga de trabajo para el profesor y el alumno está en consonancia con el requerimiento que establece el nuevo crédito ECTS de los nuevos grados según los datos obtenidos. Los resultados extraídos permiten afirmar que la evaluación formativa supone un medio adecuado para que el alumnado alcance las competencias que exigen las titulaciones, sirviendo también como elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite buenos resultados académicos así como la motivación de los alumnos y profesores.

**Palabras clave:** evaluación formativa, evaluación compartida, estudio de casos metodologías activas, docencia universitaria, créditos ECTS.

*Overall results of the implementation of 29 cases on the development of formative assessment in higher education*

**ABSTRACT:** In this paper we show the overall results after having implemented 29 innovative experiences in university teaching, based on the application of formative assessment systems. This implementation covers 7 areas of knowledge, 4 universities, 1,770 students and 29 teachers. The framework is the University Formative Evaluation Network, formed by university professors who focus on researching the potential of formative assessment to improve student learning and teaching process. The methodology used is “action research” and case stu-

\*Correspondencia: Juan Carlos Manrique Arribas, Plaza de colmenares 1. 40001, Segovia,  
E-mail:manrique@mpc.uva.es.

dies. The results show that this evaluation system has many advantages: a) it allows learning new practice of assessment, b) greater involvement and more student motivation and c) it facilitates the acquisition of independent learning skills. It also presents some drawbacks, such as increased workload for the teacher and student, and a traditional lack of practice of teachers in the application of this model. However, the relationship between workload for the teacher and the student is in line with the requirement set by the new ECTS credit of the new degrees. The most important conclusion we have reached is that formative assessment is a very appropriate means to achieve the competencies required by the degrees, and it develops a dynamic process of teaching and learning that improves academic performance and students and teachers' motivation.

**Keywords:** formative assessment, shared assessment, case study, active learning, higher education, ECTS system.

## INTRODUCCIÓN

Parece existir una amplia coincidencia en que desde hace tiempo la función primordial del profesorado, y sobre todo en el ámbito universitario, no es sólo transmitir información, sino facilitar el aprendizaje de los alumnos, especialmente el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Chocarro, González y Sobrino, 2007; Dochy, Seger y Dierick, 2002). Si queremos que el alumnado desarrolle capacidades y competencias y consiga unos aprendizajes que le permitan un adecuado desarrollo profesional, debe ser desde planteamientos de metodologías activas, que supongan actuaciones dialógicas, procesos reflexivos, trabajo en grupo, construcción de sus propias perspectivas sobre los contenidos a tratar y bajo una argumentación profunda y reflexiva (López Pastor, 2008 y 2009; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Pérez et al., 2008).

Bajo este planteamiento, la forma más lógica y coherente de evaluar cuando se usan metodologías activas es la evaluación formativa. Del mismo modo que, cuando se utiliza la clase magistral como método de enseñanza habitual, el modo habitual de evaluar-calificar es a través de un examen final. Por esta razón, se cuestionan los sistemas de evaluación tradicionales, por su incoherencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza metodologías activas (Brown y Glasner, 2003). La evaluación debe suponer un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al discente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria define Evaluación Formativa como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López Pastor, 2009:35). En este sentido, concebimos 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. En este proceso se hace necesario un proceso de diálogo (Santos Guerra, 1993) y una toma de decisiones mutuas, profesor-alumno, que doten de coherencia la práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos (González Fernández, 2007) de los que participan los profesores participantes en la Red. De ahí que la evaluación formativa y compartida, como referente de un sistema cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantee como una alternativa coherente con las expectativas que se marcan en el ámbito docente universitario (López Pastor, 2006).

Con este planteamiento, el docente universitario que va a incluir la evaluación formativa en la nueva metodología ECTS (*European Credit Transfer System*) se enfrenta al problema de tener que ajustar la carga de trabajo del alumnado y el profesorado en función de los créditos establecidos (Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010; Kember, 2004; Ruiz Gallardo, Valdés y Castaño, 2006).

## OBJETIVOS

Este trabajo se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar los resultados provenientes de la puesta en práctica de 29 casos de aprendizaje a través de la aplicación de una evaluación formativa.
2. Comprobar las posibilidades de la evaluación formativa y compartida en el EEES, analizando ventajas e inconvenientes y conocer la carga de trabajo real que supone para el alumnado y profesorado implicado.
3. Analizar la influencia que tiene el desarrollo de estas metodologías de enseñanza en el rendimiento académico.

## METODOLOGÍA

En este estudio se analizan los resultados de un ciclo de investigación-acción (I-A) en diversas asignaturas y titulaciones de profesores pertenecientes a la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida que han realizado en los cursos 2008/09 y 2009/10. En este estudio se analizan los resultados obtenidos en un ciclo de investigación-acción (I-A) llevado a cabo por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida durante los cursos 2008/09 y 2009/10, en diversas asignaturas y titulaciones de formación inicial del profesorado, dentro de un proyecto I+D de carácter regional. Las fases que se han ido desarrollando a lo largo de este ciclo de I-A han sido las siguientes: (a)-Planificación de los sistemas de evaluación formativa a desarrollar en cada una de las asignaturas que participan en el estudio; (b)-Puesta en práctica de dichos sistemas de evaluación formativa durante el desarrollo de toda la asignatura; (c)-Observación y recogida de datos sistemática sobre los resultados de aplicar dichos sistemas, tanto a lo largo del asignatura como al finalizar la misma; (d)-Elaboración del informe final de cada caso (asignatura), por el profesor o profesores responsables de la misma, según un protocolo común establecido previamente (ver anexo I); (e)-Análisis de

los resultados obtenidos, con la elaboración de conclusiones, ventajas e inconvenientes encontrados y búsqueda de soluciones para las siguientes puestas en práctica; y (f)-Análisis colectivo de los resultados encontrados por el conjunto global de casos estudiados.

### *Muestra*

La muestra del estudio incluye 29 casos de 4 universidades españolas, que desarrollan su docencia, principalmente, en la formación inicial del profesorado. Se recogen los informes de 29 asignaturas, pertenecientes a 7 áreas de conocimiento y 6 centros diferentes, con un total de 1.770 alumnos implicados (ver tabla 1). Todos los docentes que desarrollan los casos pertenecen a la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y tienen formación y experiencia previa en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria.

Tabla 1. *Muestra Objeto de Estudio según Universidad, Centro, Asignatura y Número de Alumnos Implicados*

<b>Casos</b>	<b>Universidad</b>	<b>Centro</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Nº Alumnos</b>
1	León	Facultad de CCAFYD León	E.F en la Enseñanza Secundaria	21
2	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Hª del Arte y de la Cultura	18
3	León	Facultad de CCAFYD León	Didáctica de la actividad física y el Deporte	109
4	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Matemáticas I	32
5	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Aprendizaje y Desarrollo Motor	145
6	Valladolid	Facultad de Ed. de Valladolid	E.F. y su Didáctica E.F. en Primaria	
7	Salamanca	Facultad de Ed. de Salamanca	Hª de la Educación Física	10
8	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Formación Musical	86
9	Burgos	Facultad de Educación	Psicología de la Ed. y del Desarrollo en edad escolar II	122
10	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Ciencias Experimentales y su Didáctica	22
11	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Juegos Motores y Actividades deportivo-recreativas	52
12	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Desarrollo del pensamiento matemático y su Didáctica	107
13	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Didáctica de la E.F.	84
14	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Psicología Evolutiva	87
15	Salamanca	Facultad de Ed. de Salamanca	El juego como instrumento didáctico en Educación Física	38

16	Salamanca	Facultad de Ed. de Salamanca	Hª de la Educación Física	10
17	Burgos	Universidad de Burgos	Psicología de la Ed. y del Desarrollo en edad escolar	55
18	León	Facultad de CCAFYD León	Educación Física en la enseñanza secundaria	31
19	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Didáctica de la E.F.	87
20	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Educación Física y su didáctica	39
21	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Formación Musical	31
22	Valladolid	Facultad de Educación	Aspectos evolutivos y educs. de la Deficiencia Mental	42
23	Burgos	Universidad de Burgos	Psicología de la Ed. y del Desarrollo en edad escolar	81
24	Valladolid	E.U.Turismo Segovia	Derecho de los consumidores	90
25	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Fútbol Sala	115
26	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Hª del Arte y de la Cultura	18
27	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Educación Física y su didáctica	52
28	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Currículo y Sistema Educativo	60
29	Valladolid	E.U.Magisterio Segovia	Formación Musical	39

### *Instrumentos*

Los instrumentos de obtención de datos fueron los informes finales que los profesores desarrollaron sobre los resultados obtenidos por las innovaciones en evaluación formativa aplicadas en una de las asignaturas que impartieron. Dichos informes tiene que ajustarse a un protocolo común establecido previamente. En el anexo I pueden encontrarse los aspectos básicos que recoge cada uno de los informes. Por tanto, cada informe se convierte en un caso a estudiar. Dichos informes son elaborados por el profesorado a partir de los datos recogidos por él mismo a través de los diferentes instrumentos utilizados: cuaderno del profesor, cuestionarios anónimos de evaluación para el alumnado, entrevistas y documentos del alumnado (fichas de sesiones, informes, recensiones, trabajos, etc.), fichas de observación del profesorado, fichas de recuento sistemático de de horas del profesorado y del alumnado; y actas oficiales de calificaciones y resultados académicos.

### *Análisis de datos*

Dado que los informes están fuertemente estructurados, permiten realizar comparaciones y análisis cuantitativos de resultados en los diferentes casos recogidos. Concretamente, nos hemos centrado en los siguientes aspectos que están recogidos en todos los informes: (a)-principales ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación; (b)-carga de trabajo del alumnado y profesorado; y (c)-rendimiento académico del alumnado. En los apartados de ventajas e incon-

venientes también se recogen algunas citas literales especialmente significativas, obtenidas de los ítems de estructura abierta que tiene el protocolo de informe para dichos apartados. Entre paréntesis se señala el caso del que se han obtenido. El volcado de datos lo llevaron a cabo tres investigadores del proyecto.

## RESULTADOS

### *Ventajas*

En relación con el profesorado, señalamos su mayor motivación, ventaja valorada como *bastante* o *mucho* en el 100% de los casos, los 29 informes analizados. Además, se afirma que estos sistemas permiten renovar la práctica docente y contextualizar la evaluación, el 69% la valora como “mucho”. Por otro lado, otra ventaja destacada en las experiencias analizadas es que se facilite la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, el 27,6% de los informes lo valora como “mucho” y el 65,5% de los informes señala que se observa “bastante”. En esta misma línea, destacamos que estos sistemas de evaluación fomentan los procesos metacognitivos, pues aunque el 17,2% de las experiencias sólo afirman que esta ventaja se observa *algo*, en el 52,2% de las experiencias lo destacan *mucho*, como queda recogido en la tabla 2.

Tabla 2. *Porcentaje de las Variables Relacionadas con las Ventajas en la Aplicación de los Sistemas de Evaluación Formativa*

Ventajas	Algo	Bastante	Mucho	Perdidos
Mayor implicación, participación, motivación del alumnado	13,8%	13,8%	72,4%	0%
Mayor implicación, motivación del profesor	0%	51,7%	48,3%	0%
Valoración positiva por parte de los alumnos	0%	37,9%	58,6%	3,5%
Mejor conocimiento por parte del profesor del alumno	3,4%	34,5%	62,1%	0%
Facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, responsabilidad	6,9%	65,5%	27,6%	0%
Fomenta procesos metacognitivos	17,2%	27,6%	55,2%	0%
El alumno aprende formas alternativas de evaluación a las tradicionales	3,4%	13,8%	82,8%	0%
Permite renovar la práctica docente, contextualizar la evaluación	0%	24,1%	69,0%	6,9%
Mejor rendimiento académico	0%	51,7%	37,9%	10,3%

Llama la atención que ninguno de los informes analizados señale la respuesta “nada” en ninguno de los ítems a valorar. Sin embargo, en todas ellas predominan las respuestas *bastante* y *mucho* en buen número de los casos analizados (ver tabla 2).

La ventaja más señalada en los sistemas de evaluación analizados ha sido que el alumno aprende formas alternativas de evaluación a las tradicionales. Un 82,8% de los informes muestra que esta ventaja se aprecia *mucho* en la experiencia, y queda recogida en testimonios como el siguiente:

La vivencia de un nuevo sistema de evaluación puede ser la clave para que los futuros docentes la apliquen en un futuro próximo. Los feedbacks ofrecidos, después de realizar las diferentes actividades, también les han servido para revisar. (Informe del caso 1)

Otra ventaja muy destacada es la mayor implicación, participación y motivación del alumnado, ya que el 72,4% de los informes señala que esta ventaja se presenta *mucho*. Algunas afirmaciones del profesorado nos permiten constatar estos resultados:

A tenor de los cuestionarios anónimos cumplimentados por los alumnos, se puede afirmar que se consideran suficientemente motivados como para trabajar todos los contenidos de la asignatura de una forma amena y enriquecedora. (Informe del caso 5)

La implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es mayor cuando se utiliza un sistema de evaluación formativa, ya que son protagonistas de su formación y tienen posibilidades de ir avanzando con un grado de autonomía mucho mayor, lo que podemos considerar que constituye un buen indicador relativo a la labor docente que estamos desarrollando. (Informe del caso 8)

También son destacables los porcentajes que otorgan el profesorado a la mejora en el rendimiento académico (37,9 % *mucho* y 51,7% lo destacan *bastante*). Aun así, varias de las experiencias analizadas (13,8%) señalan que sólo se observa *algo* la mayor implicación, participación y motivación del alumnado, y testimonios como el siguiente permiten observar que algunas experiencias ha desorientado al alumnado, debido a que estaban acostumbrados a un estilo metodológico más directivo.

La libertad fomenta la motivación, participación, la autenticidad, al aprendizaje...de una minoría de alumnos. Otros muchos, acostumbrados a una formación más directiva, les cuesta mucho hacer un uso responsable de la libertad. (Informe del caso 12)

En relación con el profesorado, señalamos su mayor motivación, ventaja valorada como *bastante* o *mucho* en el 100% de los casos analizados. Además, se afirma que estos sistemas permiten renovar la práctica docente y contextualizar la evaluación, el 69% la valora como “mucho”. Por otro lado, la ventaja menos destacada en las experiencias analizadas es que se facilite la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, el 27,6% de los informes lo valora como “*mucho*”. Pero aun siendo uno de los beneficios menos señalados, el 65,5% de

los informes señala que se observa *bastante*. En esta misma línea, destacamos que estos sistemas de evaluación fomentan los procesos metacognitivos, pues aunque el 17,2% de las experiencias sólo afirman que esta ventaja se observa *algo*, en el 52,2% de las experiencias lo destacan *mucho*.

### *Inconvenientes*

El análisis de las experiencias de evaluación formativa nos muestra cómo las desventajas no son excesivamente significativas en las cuestiones planteadas (ver tabla 3).

Tabla 3. *Porcentaje de las Variables Relacionadas con los Inconvenientes en la Aplicación de los Sistemas de Evaluación Formativa*

Inconvenientes	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Perdidos
Resistencia de los alumnos	20,7%	24,1%	44,8%	10,3%	0%
Carga excesiva de trabajo por parte de los alumnos	6,8%	6,8%	72,4%	10,3%	3,4%
Carga excesiva de trabajo por parte del profesor	3,4%	10,3%	55,1%	27,5%	3,4%
Mala planificación	44,6%	24,1%	13,8%	6,9%	10,3%
Dificultades en la organización	34,4%	20,6%	34,4%	3,4%	6,9%
Falta de costumbre entre el alumnado	3,4%	34,4%	20,6%	27,5%	13,8%
Falta de costumbre entre el profesorado	44,8%	17,2%	20,6%	0%	17,2%
Inseguridad del alumnado	3,4%	34,4%	41,3%	0%	20,6%
Inseguridad del profesorado	34,4%	17,2%	13,8%	0%	34,4%
Dificultad en el paso de evaluación a calificación	24,1%	27,5%	10,3%	3,4%	34,4%

Entre las desventajas que más se indican, destaca la carga excesiva de trabajo por parte del profesor y los alumnos. En ambas cuestiones, los porcentajes obtenidos de los indicadores *bastante* y *mucho* superan el 80 %. En los informes se recogen posibles soluciones para paliar este inconveniente, incluso en algunas ocasiones este problema se ve más como una falta de costumbre de trabajo diario por parte del alumnado que como carga excesiva de trabajo.

En realidad, no es cierto que haya una carga excesiva de trabajo para el alumnado, ya que las horas de trabajo fuera de clase han estado entre las 68 y 90 que corresponden con los 4,5 créditos de la asignatura. En algunos casos no han llegado. (Informe del caso 20)

Entre los inconvenientes más indicados está la *carga excesiva de trabajo por parte del profesorado*. Este tipo de evaluación exige una atención más personalizada, lo que conlleva una mayor dedicación por parte del profesorado para poder atender al alto número de alumnos que tiene en clase.

El seguimiento individualizado en el proceso es complejo para el docente, que tiene que dedicar mucho tiempo. (Informe del caso 14)

A este problema se le proponen soluciones, pero las mismas son poco factibles, ya que se centran en la reducción del número de alumnos por clase o en el aumento del número de horas para el profesor.

Mientras las asignaturas tengan más de 100 alumnos y las horas de atención sean las establecidas (...) El problema se repite, pero la única solución es aumentar el número de horas del profesorado y no parece posible. (Informe del caso 20)

Otro de los aspectos que se resalta como inconveniente es la *resistencia de los alumnos* a este tipo de evaluación. Al igual que ocurre en anteriores inconvenientes, el problema viene por la escasa organización en la entrega y presentación de documentos al profesor. La costumbre puede frente a un modelo más novedoso y no tan implantado como el examen puntual, al que sí están acostumbrados y saben que deben enfrentarse a él un día concreto, mientras que la entrega de documentación en fecha la ven como algo más flexible.

Es necesario hacer hincapié en la necesidad de sistematizar las tareas para poder cumplir los plazos de entrega y sobre todo, para no generar una dinámica de estrés. (Informe del caso 11)

Puede llamar la atención que no se le otorguen grandes porcentajes a la cuestión *falta de costumbre del alumnado* a la hora de participar o elegir este tipo de evaluación formativa (20,6 % *bastante* y 25,7 % *mucho*). Sin embargo, estos porcentajes atienden a que la mayoría de los sistemas de evaluación formativa aplicados corresponden a asignaturas de 2º curso (53%), con alumnos que ya conocen este tipo de evaluación. Esto, unido a que advierten que son parte activa del proceso, conlleva el aumento en el grado de aprobación por este tipo de evaluación.

Las causas de la disminución en la inseguridad en el alumnado puede ser debida a una generalización de este tipo de metodología y a la difusión de los resultados académicos de los alumnos del curso pasado y sus comentarios respecto a este tipo de aprendizaje autónomo y pautado. (Informe del caso 11)

### *Carga de trabajo del profesorado y del alumno*

Del análisis de resultados, extraídos de la tabla 4, se observa cómo la carga lectiva asumida por el profesorado que desarrolla sistemas de evaluación formativa es mucho mayor que la que le corresponde por su encargo docente. Después de hacer una equiparación entre los créditos del sistema tradicional LRU (asignatura modelo de 4 créditos (cuatrimestral) = 40 h. presenciales + 6 h. tutorías semanales x 15 semanas: 130 h. dedicación del profesor) y los nuevos créditos

ECTS (asignatura modelo de 6 créditos, cuatrimestral = 90 h. presenciales + 6 h. tutorías semanales x 15 semanas: 180 h. dedicación del profesor), podemos establecer asignaturas tipo con una carga de 4,5 créditos ECTS, según los cuales el profesor tendría una presencialidad de 67,5 horas más 90 de tutorización a los alumnos, con un total de 157,5 horas. Los resultados obtenidos nos muestran que las cargas docentes van desde las 206 a las 233 horas, por lo que se exceden de dicho encargo. Las razones pueden ser: superar el número de 60 alumnos por clase, que se considera un grupo tipo, o bien tener que preparar una asignatura nueva del plan de estudios (ver tabla 4).

Tabla 4. *Carga de Trabajo en Horas del Profesorado y Alumnado, según los Créditos de cada Asignatura. (\*Equivalencia de los Créditos LRU con Respecto al Crédito ECTS)*

Casos	Créditos ECTS	Horas profesor	Media de horas alumno	Nº de Alumnos
3	*4,5	233	89	141
7	*4,5	206	101	10
20	6	280	116	55
31	6	264	103	60
22	*5	240	102	87
23	*3,6	290	135	39
24	*3,6	235	140	31
25	*2,5	180	108	42
26	*3	138	69	81
27	*2,5	279	51	90
32	*5,3	468	140	39
29	*2,5	127	70	18

En el caso contrario está el alumnado, que pese a tener una percepción de realizar un trabajo excesivo, los datos demuestran que su carga horaria está dentro de los valores establecidos. Estas asignaturas tipo de 4,5 créditos ECTS nos ofrecen valores medios entre 89 y 101 horas de trabajo del alumnado, que estarían dentro de los rangos que se les otorga como aceptables, teniendo en cuenta que a 1 crédito ECTS le corresponde 25 horas de trabajo autónomo, en grupo y en aula ( $4,5 \times 25 = 112,5$  h.).

#### *El rendimiento académico del alumnado en los sistemas de evaluación formativa*

Los resultados académicos obtenidos por el alumnado en los casos analizados en los sistemas de evaluación continua se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. *Calificaciones Obtenidas por los Alumnos que han Seguido este Modelo de Evaluación Formativa y Compartida (Expresadas en Porcentajes)*

Casos	NP%	Suspensio %	Aprobado %	Notable %	Sobresaliente %	Mat.Honor %
1	10,53	26,31	5,26	47,37	5,26	5,26
2	0	0	0	37,5	50	12,5
3	0	0	38,99	44,07	8,47	8,47
4	10,08	12,60	54,62	22,68	0	0
5	2,56	0	7,69	87,18	0	2,56
6	0	4,20	50	33,30	12,50	0
7	0	0	45,45	54,54	0	0
8	6,25	0	7,81	51,56	31,25	3,12
9	0	0	33,33	58,33	8,33	0
10	0	9,52	40,48	50	0	0
11	4,92	14,75	28,69	36,88	14,75	0
12	7,14	0	7,14	78,57	7,14	0
13	11,86	6,78	59,32	16,94	3,39	1,69
14	0	0	8,89	71,11	13,33	6,67
15	6,02	7,23	27,71	40,96	12,05	6,02
16	0	42,85	0	28,57	28,57	0
17	0	0	37,21	60,46	0	2,32
18	10,34	0	37,93	34,48	13,79	3,45
19	16,95	18,64	52,54	3,39	6,78	1,70
20	0	0	0	93,94	3,03	3,03
21	0	0	66,67	25,92	0	7,40
22	0	3,57	25	53,57	14,28	3,57
23	9,52	11,90	0	50	28,57	0
24	9,88	13,58	38,27	23,46	14,81	0
25	0	11,53	57,70	19,23	7,70	3,84
26	11,43	0	5,71	51,43	25,71	5,71
27	0	0	39,17	50,51	5,15	5,15
28	0	0	25,00	50,00	25,00	0
29	4,33	7,66	22,00	43,66	22,33	0

Como puede observarse en la tabla 5, el rendimiento académico es generalmente elevado, tanto en lo que respecta al porcentaje de alumnado que supera la materia (por encima del 70%, excepto en tres de los casos analizados informes de los casos 1, 16 y 19), como a la distribución de las calificaciones. La tasa de abandono por esta vía puede considerarse baja. En 15 de los casos analizados no abandona ningún alumno y en el resto oscila entre el 2,56% y el 16,9%, en el peor de los casos. Entre el alumnado que supera la asignatura se observa una gran concentración en el notable y, aunque con menos frecuencia, en el aprobado. El número de sobresalientes es muy variable, oscilando entre el 0% y el 50%. Como es normal, el número de matrículas de honor es bajo, en 11 casos no existe ningún alumno con dicha calificación, aunque llama la atención que en algunos de los casos se alcancen porcentajes por encima del 6%, (casos 2, 3, 14, 15 y 21.), pues desde el punto de vista normativo tan sólo se pueden otorgar un máximo del 5% de matrículas, salvo que haya fracciones menores de 20 alumnos.

## DISCUSIÓN

El análisis de las experiencias nos permite juzgar positivamente los modelos de evaluación formativa puestos en práctica. De forma general, los profesores reconocen que han respondido a los objetivos previstos y los alumnos han participado activamente en el conjunto global de la asignatura. Como consecuencia de la motivación que genera este tipo de aprendizaje, los resultados muestran, según las manifestaciones de los profesores, que el alumnado se ha implicado más en el desarrollo de las asignaturas cuando se utiliza un sistema de evaluación formativa, ya que son protagonistas de su formación y tienen posibilidades de ir avanzando con un grado de autonomía mucho mayor. En línea con las conclusiones proporcionadas por: Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010); Vallés, Ureña y Ruiz (2011); Zaragoza, Luis y Manrique (2009).

Esta implicación del alumno, como protagonista de su propio aprendizaje, y ayudado por la utilización de metodologías activas, ha conllevado que desarrolle otras competencias, además de las específicas de la materia, como el aprendizaje autónomo o la responsabilidad. En este sentido, estudios previos encuentran que al final del proceso, los estudiantes declaran haber adquirido y aplicado conocimientos, pero sobre todo, han desarrollado una serie de habilidades para manejar, elaborar y exponer información, así como para tomar decisiones y resolver problemas en situaciones reales de manera autónoma (Vallés, et al. 2011).

Las principales dificultades a la hora de aplicar un sistema de evaluación formativo se centran en la viabilidad, tanto para el profesorado, que ve incrementada su carga de trabajo, como para el alumnado, éste en menor medida; no sólo por exigir una mayor dedicación temporal, sino también por el cambio de sistema que, en principio, obliga a ser más reflexivo y autónomo. Sin embargo, y en consonancia con los resultados obtenidos por Julián et al. (2010), los datos recogidos nos informan principalmente de dos cuestiones: a)-el alumnado medio se ajusta a la distribución de carga de trabajo proyectado por los docentes al comienzo de la asignatura; y b)-La carga de trabajo para el profesorado no es excesiva con este tipo de sistema ECTS, aunque guarda una fuerte relación con la carga lectiva total y el número de alumnado en cada grupo. La evaluación formativa y el aprendizaje dialógico se ajustan mejor a la distribución de horas de los créditos ECTS.

Aunque los alumnos manifiesten que las asignaturas tienen una elevada exigencia de dedicación, lo realmente importante es que esta apreciación de trabajo y esfuerzo se considera suficientemente recompensada, pues se valora que el aprendizaje ha sido mayor, además de mejorar las calificaciones.

Como hemos afirmado anteriormente, la evaluación formativa provoca resistencias al cambio e inconvenientes a los que se pueden dar solución siguiendo unas orientaciones básicas, entre las que destacamos las propuestas por Zaragoza et al. (2009): a)-ofrecer vías opcionales reales a la propuesta de evaluación formativa que se plantea; b)-explicar detalladamente el proceso, las implicaciones, el trabajo que conlleva y los criterios de evaluación y calificación al principio

del proceso; c)-utilizar agrupaciones colaborativas, especialmente si el número de alumnos es elevado; d)-seleccionar los contenidos esenciales de la materia; utilizar progresivamente la auto-evaluación y la coevaluación, facilitando a los alumnos el entrenamiento en diferentes instrumentos de evaluación; e)-preparar, valorar y hacer el seguimiento de los grupos a través de las tutorías individuales, grupales y a distancia.

Como posible limitación, señalar que los resultados han sido obtenidos a través de los informes del propio profesorado y no de medidas directas, como por ejemplo en lo referente a la dedicación del alumnado.

## CONCLUSIONES

Consideramos que el desarrollo de una evaluación formativa y compartida posee numerosas ventajas que dotan de mayor calidad a la enseñanza superior. Las principales ventajas que podemos destacar son: a)-el alumnado aprende formas alternativas de evaluación a las tradicionales, b)-suele mejorar considerablemente la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y c)-facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo.

Por el contrario, entre las desventajas que más se indican en el estudio realizado, destaca la carga excesiva de trabajo por parte del profesor y de los alumnos. Sin embargo, según los datos obtenidos, la relación entre la carga de trabajo para el profesor y el alumno está en consonancia con el requerimiento que establece el nuevo crédito ECTS de los nuevos grados. Por otro lado, hemos constatado que el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa permite un buen rendimiento académico de los estudiantes, tanto en lo referente al porcentaje de alumnado que supera la materia como a la distribución de las calificaciones.

Tras el estudio realizado, hemos comprobado las posibilidades de la evaluación formativa en el EEES. Los resultados extraídos permiten afirmar que las prácticas desarrolladas suponen un medio adecuado para que el alumnado alcance las competencias que exigen las titulaciones, sirviendo también como elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia que el alumnado sea protagonista directo y activo del proceso educativo en todos sus ámbitos y aspectos, lo que hace pensar en la evaluación formativa como un sistema muy apropiado para cumplir con los retos que supone el EEES.

## REFERENCIAS

- Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscá, F.; Pintor, P.; Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Chocarro, E.; González, M. C., y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en

- la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- Julián, J. A.; Zaragoza, J.; Castejón, F. J., y López, V. M. (2010). *Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 10 (38), 218-233. Extraído el 7 de julio de 2011 desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-29. Extraído el 7 de julio de 2011 desde [http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2\\_n2.htm](http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm)
- González Fernández, N. (Coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados y su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Martínez, L.; Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95-106.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., y Castejón, 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.
- Ruiz Gallardo, J. R., Valdés, A., y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 557-574.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Vallés, C.; Ureña, N., y Ruiz Lara, E. (2011). "La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso". *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 9 (1), 135-158. Extraído el 7 de julio de 2011 desde [http://redaberta.usc.es/redu/index.php/Red\\_U](http://redaberta.usc.es/redu/index.php/Red_U)
- Zaragoza, J.; Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación

formativa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Extraído el 7 de julio de 2011 desde <http://www.redu.um.es/es/red U/4>

#### ANEXO I – PROTOCOLO ESTABLECIDO PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL DE CADA CASO ESTUDIADO (ASIGNATURA).

1. Datos del contexto.
2. Relaciones del sistema de evaluación con la metodología de aprendizaje.
3. Vías de aprendizaje, evaluación formativa y calificación.
4. Aplicación de instrumentos de evaluación y orientación del aprendizaje.
5. Desarrollo del sistema de evaluación a través de las TIC.
6. Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.
7. Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.
8. Rendimiento académico y valoración del mismo.
  - 8.1. Distribución del número y porcentaje de alumnos según la calificación.
  - 8.2. Número de alumnos que optan a cada vía.
  - 8.3. Rendimiento académico entre las distintas vías.
9. Carga de trabajo para alumnado y profesorado.
  - 9.1. Carga de trabajo para el profesorado.
  - 9.2. Carga de trabajo para el alumnado.
  - 9.3. Resumen del recuento de horas por meses y actividades de las tareas encomendadas al alumnado.
10. Conclusiones.

