

Propuesta para una doble evaluación triádica del Prácticum del Máster de Educación Secundaria

Proposal for a double triadic evaluation of Secondary teachers' in-training

Raquel Domínguez-Fernández¹, Inmaculada González-Alonso², Roberto Fernández-Fernández³, Ángel Pérez-Pueyo⁴, Carlos Gutiérrez-García⁵, M. Dolores Alonso-Cortés Fradejas⁶, Ángeles Díez-Fernández⁷, Marta E. García-González⁸
rdomf@unileon.es, igona@unileon.es, rferf@unileon.es, angel.perez.pueyo@unileon.es, cgutg@unileon.es, mdalof@unileon.es, madief@unileon.es, megarg@unileon.es

¹Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio
Universidad de León
León, España

² Dpto. Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática
Universidad de León
León, España

³Dpto. Derecho Privado y de la Empresa
Universidad de León
León, España

⁴⁻⁵Dpto. E. Física y Deportiva
Universidad de León
León, España

⁶Dpto. Filología Hispánica y C.
Universidad de León
León, España

⁷Dpto. Filología Moderna
Universidad de León
León, España

⁸Dpto. Biodiversidad y Gestión Ambiental
Universidad de León
León, España

Resumen- Las dificultades para evaluar la asignatura Prácticum de los grados y posgrados para la formación de docentes tienen su origen en la complejidad de sus objetivos, en la diversidad de los agentes evaluadores implicados y en la necesidad de diseñar procesos coherentes y justos. En el caso del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León, la creación de redes, como el grupo interdepartamental IFAHE o la de éste con los tutores de los centros escolares ha ayudado, primero, a definir y adecuar las competencias que forman el marco legislativo de este Máster, distinguiendo las evaluables en los centros y en la universidad. El trabajo colaborativo llevado a cabo desde el curso 2009/10 hasta la actualidad ha permitido, además, elaborar los instrumentos e implementar los protocolos que integran las evaluaciones triádicas llevadas a cabo en la universidad (tutorías en las que se integran procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) y en los centros (tutorías que integran la autoevaluación y la heteroevaluación por los dos tutores). El reto futuro es comprobar si este sistema de evaluación formativa triádica es transferible a otras asignaturas.

Palabras clave: *Prácticum, evaluación triádica, competencias, autoevaluación, co-evaluación, portafolio, escala de evaluación*

Abstract- The difficulties inherent in the assessment of future teachers' in-trainings are caused by the complexity of their aims and objectives, by the diverse assessors involved and by the need of designing coherent and equitable processes. As for the Master's for Teaching in Secondary Education in the University of León, creating working networks, as the interdepartmental group IFAHE or the one integrated by IFAHE and some school mentors has aided to define and adequate the competencies included in this Master's legal framework. It has also splitted those which can be assessed at school centres from the one assessed at university. The collaborative work carried out from the academic year 2009/10 up to this moment has

enabled the elaboration of assessing tools and the implementation of the protocols integrating the triadic assessments carried out at university (with tutorships which incorporate self-, co- and assessment by the supervisor) and at school (with tutorships integrating self- and assessment by mentors and university supervisors). The challenge for the future is to check if this assessment system can be transferred to other university subjects.

Keywords: *in-training, triadic evaluation, competencies, self-evaluation, co-evaluation, portfolio, analytic rubric*

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el valor formativo del Prácticum de los grados y posgrados dirigidos a la formación de los futuros docentes ha sido ampliamente demostrado (Schkedi & Laron, 2004; González, Fuentes, & Raposo, 2006), son muchos los estudios que recogen su carácter problemático (Haigh & Ell, 2014) y sus limitaciones (Blanco y Latorre, 2008; Zabalza, 2011). En muchos de ellos, junto a cuestiones relativas a la complejidad de su gestión y a otras cuestiones curriculares, aparece la evaluación. Para Zabalza (2011) la existencia de sistemas de evaluación superficiales es uno de los indicadores que lastran la calidad de las prácticas docentes. Este autor considera que “sigue prestándose mucha menos atención a este apartado de la evaluación del Prácticum (en cuanto a regulación, en cuanto a las condiciones y técnicas para realizarla, en cuanto a los efectos de los resultados), que el que se presta a la evaluación que hay que desarrollar en las materias de la carrera” (2011 p. 33).

Sin duda su complejidad es una de las causas para ‘evitar’ enfrentarse a la difícil cuestión de la evaluación de los aprendizajes de los futuros graduados y posgraduados durante

sus prácticas. En este contexto se relacionan, como mínimo, tres agentes diferentes: alumno, tutor del centro (TC) y supervisor o tutor académico (TA). Estos interactúan en escenarios externos a la universidad estableciendo relaciones sutiles dentro sistemas de tutoría y supervisión variables.

La primera dificultad con la que se encuentran los evaluadores del Prácticum afecta a los propios objetivos de aprendizaje y a los contenidos que han de evaluarse. Si bien dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior los alumnos deben demostrar la adquisición de las competencias profesionales docentes reguladas por la ley, estos estándares normativos aparecen formulados muchas veces de forma muy general y ambiciosa, en lo que Haigh & Ell llaman “aspirational terms” (2014, p.11). El resultado es que crean problemas de interpretación y, por sí mismas, no llevan a juicios directos y objetivos (Grudnoff, Tuck, & Hawe, 2005; Smith, 2010). Es “como, si al considerar los aprendizajes del Prácticum, nos encontráramos ante un intangible al que resulta imposible acceder directamente y hubiera que hacerlo a través de las opiniones o percepciones de los afectados” (Zabalza, 2011, p. 33).

El segundo problema surge de la necesidad de coordinar a los dos tipos de profesionales, TC y TA, que comparten la responsabilidad de la formación del alumnado. En ocasiones, son los primeros quienes se sienten confusos a la hora de evaluar el grado de consecución de los objetivos o parecen no sentirse legitimados para hacerlo. Otras veces, son los formadores universitarios quienes no se atreven a contradecir a sus colegas ante calificaciones que consideran injustas (Ortlipp, 2009). Para Blanco y Latorre (2008) la solución a los conflictos en la coordinación y supervisión pasa por rediseñar las relaciones entre las facultades y los centros escolares y su contribución individual y conjunta al aprendizaje de la enseñanza de los futuros docentes.

A la evaluación por los TC y los TA (heteroevaluación) muchos sistemas universitarios le suman también la realizada por la pieza clave de este proceso, el propio alumno, diseñando modelos triádicos de valoración (Gale, Martin, & McQueen, 2002). Además, en aquellos casos en los que el alumno se relaciona con sus compañeros durante sesiones paralelas a las prácticas, éstos pueden intervenir también en procesos reflexivos de co-evaluación, que ayudan a maximizar su aprovechamiento de dicha experiencia.

El último al que deben enfrentarse los agentes del Prácticum deriva de la necesidad de diseñar e implementar procesos evaluadores que permitan a los alumnos mejorar su rendimiento mediante el establecimiento de un diálogo productivo con sus tutores (y sus compañeros, si es posible) y calificar de forma coherente y justa. Dentro de las diferentes estrategias, métodos y técnicas formuladas y estudiadas para evaluar los aprendizajes en la universidad (Escudero, 2010; López-Pastor, 2006; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007), la bibliografía destaca la evaluación formativa. Este tipo de evaluación, según Shantz (2000) la preferida por los alumnos, puede ser una ayuda incuestionable para que los tutores puedan valorar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes en Prácticum y para que ellos mismos mejoren sus competencias profesionales (Atkinson & Siew-Leng, 2013; Latorre, 2006).

El objetivo de este trabajo es describir los dos sistemas triádicos de evaluación diseñados por el grupo IFAHE

(Innovation though Formative Assessment in Higher Education) de la Universidad de León (ULE) para evaluar y calificar el Prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUFPEs). El primero de ellos es el que regula los procesos evaluadores llevados a cabo en la universidad, de forma paralela a la estancia de los alumnos en los centros de prácticas. Implica a los propios alumnos, a sus compañeros y a su TA. El segundo proceso es el que tiene lugar en el centro escolar y en él participan los alumnos y sus dos tutores.

2. CONTEXTO

El MUFPEs se implantó en la ULE durante el curso 2009/2010 con un Prácticum de 10 ECTS cuyo objetivos básicos son integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje y de práctica docente real y formar profesionales docentes reflexivos. En este mismo año los TA de los distintos módulos de esta asignatura (Biología y Geología, Educación Física, Formación y Orientación Laboral, Geografía e Historia, Inglés, Lengua castellana y literatura, Tecnologías) utilizaron como instrumento evaluador un portafolio reflexivo, cuya calificación suponía el 40% de la nota final (otro 10% correspondía al seguimiento de las prácticas). En este documento los alumnos debían recopilar una serie de evidencias de aprendizaje (una por semana). Cada evidencia, que debía responder a ¿qué he aprendido, cómo y por qué? y ¿cómo puedo mejorar?, tenía que vincularse a una competencia diferente del listado establecido por la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Los TC, por su parte, evaluaban a sus tutorandos de forma ‘tradicional’, teniendo en cuenta los parámetros clásicos de asistencia, puntualidad, grado de implicación, participación en las actividades... y calificar su experiencia con una nota global, otro 50% de la calificación del Prácticum.

Tras el análisis del proceso de evaluación de la asignatura y de los resultados del rendimiento de los alumnos, los TA concluyeron que la calidad de esta primera experiencia había estado lastrada por limitaciones que afectaban tanto a sus objetivos, como a la coordinación de los tutores y a la forma de evaluación, que dependía íntimamente de los procesos de tutorización y supervisión llevados a cabo. Es decir, los evaluadores del Prácticum de la ULE se enfrentaban a todos los problemas relacionados con la evaluación que se mencionan en la introducción de este trabajo y para los que se inició un proceso de búsqueda de soluciones.

Con este propósito un grupo de tutores del MUFPEs decidió, durante el curso 2011/12, modificar la formulación del listado de competencias que forma el marco didáctico legal de este Máster. Tanto los docentes como los alumnos lo habían encontrado confuso a la hora de decidir el grado de consecución de cada competencia, de ahí que se impusiese la necesidad de hacerlo más operativo para la tutorización y la evaluación (Pérez-Pueyo, *et al.*, 2014).

Una vez dispusimos de una serie de objetivos de evaluación más fáciles de identificar y aplicar, durante el curso 2012/13, y dentro de un proyecto de innovación docente de la ULE (PAID 2013), se diseñó el sistema triádico (heteroevaluación + autoevaluación + coevaluación) que sería utilizado para la evaluación formativa del aprovechamiento de las prácticas por parte de los tutores académicos.

La última fase de este diseño se está completando durante los cursos 2013/14 (PAID 2014) y 2014/15, con la propuesta de un sistema de evaluación triádico (heteroevaluación por los TC+ autoevaluación + heteroevaluación por los TA) que implicaría esta vez al propio alumno y a sus dos tutores en un nuevo proceso de evaluación formativa.

3. DESCRIPCIÓN

A continuación se describen los objetivos de la evaluación del Prácticum, es decir, las competencias y subcompetencias que los alumnos deben haber adquirido tras su estancia en los centros de Secundaria, así como los dos procesos de evaluación formativa que se llevan a cabo durante la experiencia.

A. Catálogos de competencias y subcompetencias

Ante los problemas encontrados en el trabajo directo con las competencias curriculares del marco normativo el primer objetivo del grupo IFAHE fue identificar las dificultades de interpretación de cada una de las ellas.

Tras analizar las 1614 fichas de evidencias de aprendizaje presentadas por los alumnos se decidió reformular y adecuar dichas competencias buscando que éstos pudiesen identificar y concretar mejor sus aprendizajes. Así, por ejemplo, una competencia como “Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos”, cuyo aprendizaje parecía difícil de evidenciar, se dividió en dos subcompetencias más específicas: “Analizar materiales educativos” y “Elaborar materiales educativos justificando los criterios de su decisión”. En el caso de competencias redactadas de forma muy extensa, que incluyen muchos aprendizajes diferentes, como “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar”, se fragmentaron en subcompetencias más concretas: “Analizar el Plan de Atención a la Diversidad en el centro y su desarrollo”, “Analizar el Plan de Igualdad entre hombre y mujeres y su desarrollo” y “Analizar las relaciones del centro con la comunidad educativa (familias, instituciones,...)”.

El resultado fue un listado de competencias y subcompetencias que permitía diferenciar entre los aprendizajes adquiridos mediante la acción de los realizados por observación, es decir, entre aquellas cuya adquisición debe ser evaluada *in situ*, mientras el alumno las pone en práctica, y las que pueden ser valoradas *a posteriori*, fuera del contexto educativo (Pérez Pueyo et al., 2014). Los TC evaluarían las primeras, es decir, de las competencias y subcompetencias relacionadas con la intervención en el centro, como “Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones...” o “Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica”. Los TA, por su parte, se encargarían de valorar los aprendizajes reflexivos, por ejemplo, “Analizar los conflictos que se produzcan en el aula y las soluciones planteadas” o “Analizar las posibilidades educativas de las TIC”.

B. Evaluación formativa desde la universidad

A partir del catálogo de subcompetencias elaborado e implementado en el curso 2012/13, el grupo de trabajo centró su atención en el desarrollo y puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado.

A tal fin, se realizaron mejoras en el portafolio como actividad de evaluación y calificación del proceso de aprendizaje desarrollado y, además, se procedió al diseño y aplicación de un instrumento capaz de permitir evaluar y calificar al alumnado con unos criterios objetivos y coherentes, comunes para el profesorado encargado de la valoración del Prácticum. Para ello, se utilizaron dos instrumentos consensuados por los TA durante varias reuniones de trabajo: de una parte, las plantillas de evidencias y subcompetencias (IFAHE, 2015a), una ficha en la que se concretaban los diferentes aspectos de contenido que deberían incluirse en cada evidencia, la descripción de una experiencia y su análisis y las propuestas de mejora del propio aprendizaje; de otra, la rúbrica para la evaluación de los aspectos formales del portafolio y la *Escala para la valoración de la adquisición de competencias del Prácticum (portafolios)* (IFAHE, 2015b).

Asimismo, se estableció un protocolo de actuación destinado a incluir la evaluación formativa en el desarrollo de las tutorías (Gráfico 1), informando a los alumnos desde el comienzo del período de Prácticum en qué momentos se iban a desarrollar y cuáles eran las tareas que debían realizar antes de acudir a las mismas, con el fin de comprobar la mejora que se producía durante el proceso de aprendizaje.

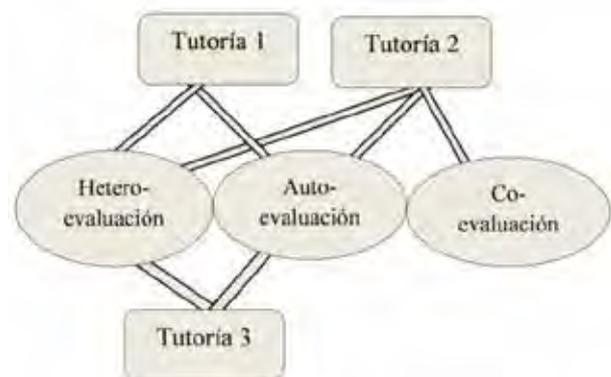


Gráfico 1: Evaluación triádica del Prácticum (Universidad)

De esta manera, en el desarrollo de la elaboración del portafolio, en las primeras semanas de estancia en los centros, los alumnos debían aplicar la escala para autoevaluar una de sus fichas de evidencia y en el transcurso de una tutoría grupal (primera tutoría) sus TA compararon los resultados de dicha autoevaluación con los resultados de la evaluación que ellos habían realizado con la misma escala de valoración.

A mitad del período de prácticas, los alumnos volvieron a aplicar la escala de valoración para autoevaluar otra de sus fichas de evidencia, y, además, coevaluaron la ficha de evidencia de uno de sus compañeros de grupo. En el transcurso de otra tutoría grupal (segunda tutoría) le comentaron los resultados de dicha evaluación (autoevaluación + coevaluación) y, asimismo, los compararon

con los resultados de la evaluación realizada, con la misma escala de valoración, por sus tutores académicos.

En las últimas semanas de la estancia en los centros, los tutores académicos evaluaron una tercera ficha de evidencia y en una tutoría (tercera tutoría) comentaron los resultados y valoraron con el alumno el progreso realizado.

La calificación final fue el resultado de la valoración realizada por los TA de la adquisición de las competencias evidenciadas en el portafolio presentado.

Del análisis de este proceso de evaluación triádica, se pudo constatar un aumento del rendimiento académico de los alumnos a medida que se iban realizando las diferentes tutorías, de manera que iba aumentando el grado de adquisición de las competencias por los mismos.

C. Evaluación formativa en los centros

Durante el curso 2013/14 una red de trabajo formada por varios TC y los TA redactó la *Escala para la valoración de la evaluación de las competencias del Prácticum por los tutores de los centros* (IFAHE, 2015c). Sus objetivos eran: a) orientar al alumnado a que se fije en qué aspectos de la práctica docente debe mejorar durante su estancia en el centro; b) apoyar al tutor en la orientación del alumnado durante todo el periodo de prácticas, permitiéndole proporcionar a los alumnos retroalimentación (*feedback*) para que consigan el mejor resultado posible y c) evaluar y calificar el grado de adquisición de las competencias por parte del alumno al final del periodo de prácticas.

Para cada una de las subcompetencias recogidas en este documento se redactaron una serie de indicadores de evaluación, a los que se atribuyeron diferentes valoraciones. Por ejemplo, “Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...)” se valoró con 25 puntos, que se dividían entre tres indicadores: “Utilizar la lengua oral para la transmisión del “saber” de la materia de forma correcta (sin errores lingüísticos) y adecuada (al nivel de los alumnos y de la materia)” (Valoración: 7 puntos), “Utilizar la lengua oral para la transmisión del “saber hacer” de la materia de forma correcta y adecuada” (Valoración: 11 puntos) y “Utilizar la lengua oral para la interacción con los alumnos de forma correcta (sin errores lingüísticos) y eficaz (ajustada a la intención comunicativa)” (Valoración: 7 puntos).

Cada uno de los indicadores se fragmentó, a su vez, en distintos niveles de actuación, a los que también se asignaron calificaciones diferentes. Así, el indicador relacionado con la expresión oral se dividió en “Su comunicación (oral) con los alumnos ha sido muy buena y frecuente” (7 puntos), “Al relacionarse con los alumnos ha utilizado la lengua oral de forma adecuada en la mayoría de las ocasiones” (5,5 puntos), “Su comunicación (oral) con los alumnos ha sido aceptable, si bien necesita mejorar bastante” (3,5 puntos) y “Su comunicación con los alumnos ha sido muy escasa o nula” (0 puntos).

Para evitar que esta escala se convirtiese en un mero instrumento calificador para el TC al final del periodo de prácticas se pilotó un procedimiento de evaluación formativa que se inició transcurridas las primeras semanas de estancia en el centro (Gráfico 2). En ese momento el TC y el alumno deberían utilizar la escala para evaluar el progreso realizado

hasta el momento de la siguiente manera: a) El alumno se autoevaluaría utilizando dicha escala; b) reunidos alumno y profesor-tutor, el profesor analizaría si está de acuerdo o no con la valoración del alumno; c) el alumno compararía ambas valoraciones y hace propuestas de mejora y d) el alumno entregaría una copia impresa de valoración y propuestas de mejora a su profesor-tutor de la universidad. Este utilizaría dichos resultados para asesorar al alumno y como contenido para sus entrevistas durante sus visitas a los centros. La misma escala se utilizaría para la calificación final de la asignatura por parte de los TC.



Gráfico 2: Evaluación triádica del Prácticum (Centros)

Se completaría así el proceso de la evaluación triádica llevada a cabo en los centros escolares

4. RESULTADOS

Tras el análisis de los resultados del proyecto llevado a cabo para mejorar la evaluación del Prácticum del MUFPEs por los TA se ha observado que la práctica de revisar al alumno de manera continua, así como compartir las reflexiones no solo con el profesor sino con los compañeros mejoran su rendimiento académico y suponen una adquisición de las competencias más reflexiva y provechosa para el estudiante, pues favorece la comprensión sobre la forma de plasmar e identificar sus evidencias de aprendizaje y compañeros permite una mejor integración del conocimiento adquirido. Así, durante el Curso 2012/2013 se comprobó que desde la primera revisión de evidencias en marzo de 2013 hasta la evaluación final del portafolios en junio de 2013 los alumnos que seguían esta metodología mejoraron sus resultados, pues quienes acreditaban un nivel de adquisición de 1 (equivalente a suspenso) disminuyeron del 14,1% al comienzo al 3,8%; quienes acreditaban un nivel 2 (equivalente a aprobado) pasaron del 41% inicial al 19,2 % final; quienes acreditaron un nivel 3 (equivalente a notable) evolucionaron del 35,89% en marzo al 69,2 % en junio y quienes acreditaban un nivel 4 (equivalente a sobresaliente) descendieron del 8,9% al principio al 5,1% definitivo. Por su parte, las calificaciones finales obtenidas por el alumnado durante el curso 2013-2014 probaron que el rendimiento de casi el 90% de los alumnos (n=128) fue muy satisfactorio: Sobresaliente, 31,25%; Notable, 58,59%; Aprobado, 6,25% y Suspenso, 3,91%.

El grado de satisfacción mostrado por los agentes de la evaluación triádica fue, igualmente, elevado. Los resultados de la aplicación de un cuestionario de satisfacción durante el curso 2013/14 corroboraron que el alumnado consideró que la combinación de tutorías y evaluación formativa fue provechosa: el análisis de las respuestas recopiladas evidenció que el alumnado resultó satisfecho (41%) o muy satisfecho (48%) con el proceso de evaluación formativa. Respecto a las

tutorías, el 87% del alumnado consideró que la asistencia a las tutorías fue una ayuda para su aprendizaje y el 90% opinó que ello iba a repercutir positivamente en sus calificaciones. Asimismo, el 83% del alumnado manifestó que la evaluación formativa le había ayudado a detectar sus fallos, dificultades y aciertos y el 93% afirmó que conocer los indicadores de evaluación y calificación le iba a ayudar a obtener mejores calificaciones.

En cuanto a los TC, y durante el Curso 2013/2014 en el que se realizó una prueba piloto con parte de ellos, mayoritariamente consideraron que la escala de evaluación era buena (62,89%) o suficiente (36,08%) como instrumento para la evaluación formativa. Solo uno de ellos (1,03%) la vio como insuficiente. Los resultados fueron casi idénticos cuando se analizaron las respuestas a la pregunta sobre la utilidad de la escala como instrumento para la evaluación-calificación final. El 63,92% creía que era buena, el 34,02% suficiente, y para solo un 2,06% era insuficiente.

Finalmente, como parte implicada en ambos procesos, los profesores responsables de las asignaturas Prácticum de los diferentes módulos se mostraron satisfechos de contar con unos criterios de evaluación compartidos, más coherentes y objetivos y afirmaron que el sistema implementado les permitió mejorar la efectividad del proceso de evaluación y calificación. Además, permitía establecer un intercambio de valoraciones y buenas prácticas más eficaz entre ambos tutores (TA y TC).

5. CONCLUSIONES

La experiencia implementada permite afirmar que, a pesar de la dificultad que encierra la evaluación de la asignatura Prácticum por la complejidad de los objetivos de evaluación, la diversidad de los agentes evaluadores implicados y la necesidad de diseñar procesos que resulten coherentes y justos, la creación de redes, como el grupo interdepartamental IFAHE o la de éstos con los tutores de los centros, ha resultado muy positiva. Ha permitido, primero, definir y concretar al máximo (con indicadores y valoraciones parciales) las competencias, distinguiendo las evaluables en los centros y en la universidad. El trabajo colaborativo ha permitido, además, elaborar y poner en marcha los protocolos que integran las evaluaciones triádicas llevadas a cabo en la universidad (tutorías en las que se integran procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) y en los centros (tutorías que integran la autoevaluación y la heteroevaluación por los dos tutores). Además, se han diseñado y probado los instrumentos que posibilitan un buen desarrollo de la evaluación formativa: las escalas conceptuales y formales para la valoración de la adquisición de las competencias evidenciadas en el portafolio, y la escala para la valoración del rendimiento de los alumnos por sus tutores de los centros, que han proporcionado, además, proporcionan indicadores fiables para la calificación de la asignatura.

Los buenos resultados obtenidos han animado al grupo de profesores implicados en este proyecto a extender la evaluación triádica a otras asignaturas, con contextos muy diferentes, de la ULE. Para ello, partiendo de algunas pautas comunes, han diseñado procedimientos e instrumentos de evaluación formativa para sus asignaturas y los han aplicado a lo largo del curso 2014-2015. En este momento estamos trabajando en el análisis de resultados para, a través del trabajo

cooperativo, detectar las fortalezas y debilidades. Para ello planteamos reflexionar, individual y colectivamente, sobre la práctica realizada, cuantificar el impacto de la innovación en la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos, detectar y recoger, en un repertorio, las buenas prácticas en evaluación formativa que hayan podido surgir y validar los instrumentos de evaluación a ellas asociados, con el fin de comprobar su validez y fiabilidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta contribución es el resumen del trabajo llevado a cabo por el Grupo de Innovación Docente (IFAHE) durante la realización de los PAID 2013 y 2014, financiados por la Universidad de León.

REFERENCIAS

- Atkinson, D., & Siew-Leng, L. (2013). Improving Assessment Processes in Higher Education: Student and Teacher Perceptions of The Effectiveness of A Rubric Embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29 (5), 651-666.
- Blanco, F.J. & Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre educación*, 15, 7-29.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Colección "Documentos". Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Gale, K., Martin, K., & McQueen, G. (2002). Triadic Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 557-567. DOI: 10.1080/0260293022000020318
- González, M., Fuentes, E. J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 277-294.
- Grudnoff, L., Hawe, E., & Tuck, B. (2005). Effective Teaching and Standards for Teaching: A Loose Coupling. *New Zealand Annual Review of Education*, 14, 95-109.
- Haigh, M., & Ell, F. (2014). Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, 40, 10-21.
- IFAHE (2015a). Plantilla para evidencia de aprendizaje (portafolio). Recuperado de: www.ifahe.unileon.es.
- IFAHE (2015b). Escala para la valoración de la adquisición de competencias del Prácticum (portafolios). Recuperado de: www.ifahe.unileon.es.
- IFAHE (2015c). Escala para la valoración de la evaluación de las competencias del Prácticum por los tutores de los centros. Recuperado de: www.ifahe.unileon.es.
- Latorre, M. J. (2006). La formación práctica universitaria del estudiante de profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 24, 233-253.
- 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, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), 1-19.
- Ortlipp, M. (2009). Shaping Conduct and Bridling Passions: governing practicum supervisors' practice of assessment. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 156-167.
- Pérez-Pueyo, A., Díez-Fernández, M.A., Domínguez-Fernández, R., Fernández-Fernández, R., Alonso-Cortés Fradejas, M.D., González-Alonso, I., & García-González, M.E. (2014). Análisis de los portafolios y reformulación de las competencias en el Prácticum del Máster Universitario de las competencias del Prácticum del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria. En Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M. I. (eds). *Investigaciones en el contexto universitario actual. Investigaciones no contexto universitario actual* (pp. 439-443). Ourense: Educación Editora.
- Schkedi, A., & Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 639-711.
- Shantz, D. (2000). Feedback, Conversation and power in the Field experience of Preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 288-294.
- Smith, K. (2010) Assessing the practicum in teacher education: Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36, 36-41
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.