



La evaluación formativa en educación superior. Diferencias de criterio entre profesorado, alumnado y egresados
Castejón-Oliva, F.J. Santos-Pastor, M.L.
López-Pastor, V.M. Universidad Autónoma de Madrid.
javier.castejon@uam.es

1. Objetivos o propósitos:

El objetivo de nuestro estudio es exponer la perspectiva del profesorado y del alumnado (tanto en formación inicial como los ya egresados) sobre la evaluación, su puesta en práctica y los diversos elementos y factores que se incluyen cuando se habla de evaluación. Deseamos comprobar cómo entiende el alumnado y el profesorado la evaluación formativa, el grado de coherencia de la evaluación con el desarrollo de las clases (asignaturas) y cómo se expone en los programas de las asignaturas (guías docentes).

2. Marco teórico:

La evaluación formativa se va imponiendo en los estudios universitarios, bien por la iniciativa del propio profesorado (Brown y Knight, 1994; Brown y Glasner, 2007), bien por el marco legal generado a partir de la convergencia europea (EEES). Sin embargo, la tradición universitaria centrada en la realización de exámenes finales y la concepción de la evaluación como una simple calificación final todavía mantiene una presencia elevada en la universidad, dificultando que la evaluación formativa tome protagonismos (Bain, 2005; Bowden y Marton, 2012). Diferentes autores defienden que la evaluación formativa es la que se emplea para mejorar el aprendizaje del alumnado, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de tener una importante repercusión en la formación del profesorado (López-Pastor, 2009; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014). En este enfoque cobra especial importancia la implicación del alumnado en dichos procesos de evaluación, con el fin de conseguir la mejora de su aprendizaje y el desarrollo de competencias de aprendizaje continuo y autónomo.

El concepto de evaluación formativa, la forma de ponerla en práctica y los instrumentos empleados para evaluar, no suelen interpretarse del mismo modo entre alumnado y profesorado (Buscá, Rivera, y Trigueros, 2012; Pérez-Pueyo; López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014), lo que nos advierte de las discrepancias que se generan sobre la evaluación. La evaluación tiene un componente ideológico, normativo, pero también performativo, en el sentido de que son palabras y son

Organizado por:





actos (Austin, 1971). La evaluación formativa supone apostar por una forma de evaluar que provoque mejoras en el aprendizaje (Yorke, 2001), donde las evidencias son importantes, con lo que es necesario una variedad de pruebas. La realidad es que el significado que se da a la evaluación difiere entre sus protagonistas (profesorado y alumnado). Entendemos que todavía hay que aclarar ciertos aspectos de la evaluación formativa, tanto en la forma de entender el concepto por los diferentes implicados, como sobre su puesta en práctica.

3. Metodología

En el trabajo que presentamos hemos llevado a cabo un diseño comparativo entre diversas poblaciones (profesorado, alumnado de último curso y egresados) sobre un mismo objeto de estudio: la evaluación en la formación inicial del profesorado.

Población

Han participado ocho estudiantes de último curso de formación inicial del profesorado (FIP), cuatro de Magisterio y dos de Ciencias de la Actividad Física, procedentes de tres universidades (dos de Madrid, y una de Valladolid). Para señalar su contribución y mantener el anonimato se utilizan las siguientes claves: Aln, será Al=Alumnado; n= número de 1 a 6.

También participan nueve profesores de FIP (Magisterio y Ciencias de la Actividad Física), con diversidad de experiencia docente (entre 3 e 18 años). Entre este profesorado encontramos diferentes formas de plantear la evaluación (los que dicen utilizar evaluación formativa y los que dicen utilizar una evaluación tradicional basada en el examen final y/o un trabajo final). Para señalar su contribución y mantener el anonimato las claves serán: Prn, será Pr=Profesorado; n= número de 1 a 6.

Los egresados participantes son seis, con variada experiencia como maestros todos ellos, excepto dos que todavía no ejercen. Igual que en el caso del profesorado, han recibido diferentes formas de plantear la evaluación, pero poseen una perspectiva más amplia a la hora de indicarnos si aplican modelos de evaluación que han recibido en su FIP. Para señalar su contribución y mantener el anonimato las claves serán: Egn, será Eg=Alumnado egresado; n= número de 1 a 6.

Los protagonistas implicados en el estudio fueron informados de los compromisos derivados de la información extraída, obteniendo su consentimiento.

Instrumento

Con los tres grupos se ha utilizado el grupo de discusión como instrumento de obtención de información.

Procedimiento

Organizado por:





Se contactó con los tres grupos solicitando una participación voluntaria en el estudio. Se les informó sobre el objetivo de la investigación, relacionado con la evaluación y que iban a ser grabados. Se les explicó en qué consistía el grupo de discusión y cómo se iba a desarrollar. Un miembro del equipo investigador se encontraba con cada grupo y actuaba como moderador, otro de los miembros del equipo se encargaba de tomar nota de los aspectos que no se obtienen en las grabaciones. La duración de cada grupo fue de 3 horas. La transcripción de los tres grupos se pasó al coordinador de la investigación para triangular la información registrada.

4. Resultados y análisis

En la tabla 1 se exponen los términos habituales que más veces aparecen y que utilizan los tres grupos cuando se refieren a la evaluación y a cómo la van entendiendo.

Alumnado en FI	Profesorado FI	Egresados
1.- Evaluación como concepto	1.- Evaluación como concepto	1.- Evaluación como concepto
2.- Evaluación y negociación	2.- Evaluación y carga de trabajo	2.- Evaluación y negociación
3.- Evaluación y práctica	3.- Evaluación y participación	3.- Evaluación y método
4.- Evaluación y calificación	4.- Evaluación y negociación	4.- Evaluación y tradición
5.- Evaluación y metodología	5.- Evaluación y método	5.- Evaluación e instrumentos
6.- Evaluación y tradición	6.- Evaluación como instrumento	6.- Evaluación y desarrollo profesional

Tabla 1. Términos más habituales que señalan los tres grupos participantes sobre la evaluación formativa

Ajustándonos a la extensión permitida para la comunicación, hemos elegido los elementos más representativos para comprobar nuestro objetivo de estudio sobre evaluación formativa (cómo se entiende por el alumnado y el profesorado, el grado de coherencia de la evaluación con el desarrollo de las clases –asignaturas- y cómo se expone en los programas). Como puede comprobarse, el orden no es necesariamente igual para las tres poblaciones, aunque hay elementos comunes que hemos señalado tanto en la evaluación como concepto, como en la evaluación y puesta en práctica.

Evaluación y concepto. El significado se construye con el diálogo, por ello hay que partir de qué entienden estas poblaciones. Así, la evaluación como concepto, implica pensar en cómo se concreta en la práctica:

Organizado por:





Porque cuando estaban hablando del tema de la evaluación formativa y demás, se hablaba de que era más justa la evaluación, que sea más participativa para los estudiantes (Prn1)

...ese objetivo lo puedes conseguir con un examen final o lo puedes conseguir con una evaluación formativa, que es lo que estamos hablando (Aln1)

Eso no es evaluación formativa, lo que tiene es el nombre simplemente. Porque si te dicen que va a ser formativa y luego el examen decide o condiciona tu nota, no es formativa (Aln2)

En vez de pensar en una evaluación cuyos resultados los tienes al final de la asignatura, que vayas realizando controles a lo largo del proceso de enseñanza (Aln3)

...con la evaluación formativa eso es lo que pretendemos, Que él sepa evaluarse y cubrir esas áreas [se refiere a las carencias en el aprendizaje] (Prn2)

...ha habido cuatro profesores contados que han dicho, "bueno, vamos a hacer las cosas de otra manera", y le han puesto nombre al sistema de evaluación y han dicho, "vamos a seguir una evaluación más formativa donde vosotros tengáis una parte activa en el proceso de evaluación y calificación (Egn1)

El concepto de evaluación que se genera entre los tres grupos supone hacer referencia a otros factores relacionados con la evaluación, que se concretan en la tabla 1 para cada grupo (negociación, método, calificación, etc.).

Evaluación y puesta en práctica. Hay un claro interés por participar en la evaluación y no ser solamente la persona que aporta información (evidencias) que debe valorar a otra persona (el profesorado):

Entonces, yo creo que se nos tendría que hacer partícipes de la evaluación a nosotros (Aln4)

Lo que está diciendo Aln4FI es que seas tú partícipe a la hora de que te enseñen a evaluar y que seas capaz tú de evaluar tu asignatura y de tu actuación en la asignatura (Aln5)

Porque nosotros estamos hablando de un cinco por ciento, dos asignaturas de la carrera en las que podemos consensuar (Aln2)

Yo estoy hablando de que el estudiante participe en la evaluación sobre el proceso, que no en la evaluación sobre el alumno (Prn1)

La carga de trabajo, tanto para alumnado como profesorado, y es debido a que hay una fuerte apuesta por mostrar evidencias por parte del alumnado, y lo que supone contestar al alumnado para que pueda mejorar en sus aprendizajes:

...si tú tienes un grupo de veinte personas o tienes un grupo de doscientas personas, por muy que quieras hacer evaluación formativa eso te supone una carga de trabajo que al final es que es imposible (Prn3)

Organizado por:





Y es que este tipo de procesos y este tipo de evaluación, significa trabajo. Y el profesor de la Universidad que se preocupa por su docencia, que se autoevalúa y que hace evolucionar sus clases, trabaja el doble (Egn2) Pero te prometo que, casi todo el mundo, se queja de trabajar demasiado. Lo que yo digo, si ustedes no se quejan... (Aln3)

Derivado de la carga de trabajo, aparece el problema de la coordinación entre el profesorado y que debería constar en las guías docentes, algo que reclaman todos los grupos:

Lógicamente es una cuestión de coordinación en cuanto a nosotros: de cómo queremos hacer (Prn4)

Si coordinamos con otros profesores para saber qué se está haciendo y que no se está haciendo e incluso somos capaces de proponer actividades de evaluación que valgan para una asignatura y para otra (Prn1)

...el otro día comentábamos que menos mal que no todo el profesorado hacemos evaluación formativa. Tú fijate que contra sentido ¿no? [se refiere a la carga de trabajo para el alumnado] (Prn5)

Requiere una coordinación entre los profesores, cosa que no hay en la Facultad (Aln4)

...no hay grupos de trabajo y no hay una coordinación en función de la facultad para poder intercambiar opiniones o cómo trabaja cada uno, porque cada uno lo hace de una forma independiente e igual hay unos grupos, pero yo por lo que he visto cada uno lo hace de una forma diferente (Egn3)

Y con relación a este último aspecto, aparece la calificación. Calificación que depende también del instrumento(s) que se emplea. Todas las partes tienen clara la diferencia, pero también la evaluación no se separa de la calificación:

...lo que viví en mi formación es que se evalúa con exámenes que tienen la mayoría del peso en la evaluación y en la calificación. Que se podían tener en cuenta otros aspectos como trabajos (Egn1)

Yo estoy de acuerdo con que dependiendo del instrumento que utilices evalúa o no evalúa. Un examen final no evalúa, califica (Aln2)

Yo soy partidario de la evaluación formativa, al final el alumno tiene un conocimiento claro desde el principio sobre su papel como alumno y la evaluación que se va a utilizar para calificar y evaluar todo lo que él ha realizado durante el curso (Prn5)

5. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran claras diferencias entre profesorado y alumnado, al igual que ocurre en estudios similares (Brookhart, 2007; Gijbels y Dochy, 2006; Marcelo et al., 2014; Palacios y López-Pastor, 2013; Vieira, 2002), pero se aprecia una

Organizado por:





inquietud hacia el cambio. Particularmente se muestra un interés hacia la negociación, en el sentido de que no sea sólo el profesorado el que se encargue de establecer todo el proceso, aunque se encuentra obligado por las guías docentes. Y por otro lado, que la puesta en práctica sea con diferentes instrumentos que comprueben los aprendizajes reales y que no se centren tanto en la calificación.

6. Bibliografía

- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bowden, J., y Marton, F. (2012). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Nueva York: Teachers College Press.
- Brown, S., y Glasner, A. (Eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Buscá, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184.
- Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- López-Pastor, V. M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Rodríguez, J.M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pérez Pueyo, Á., López Pastor, V. M., y Castejón Oliva, F. J. (2014). Formative and Shared assessment in Higher Education: A review of terminology. *Revista Pedagógica ADAL*, 28, 7-13.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento

Organizado por:





académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341.

Vieira, F. (2002). Pedagogic quality at university: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.

Yorke, M. (2001). Formative Assessment and its Relevance to Retention. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 115-126.

Organizado por:

