

Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica

Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for their Implementation

Ángel Pérez Pueyo, Belén Taberero Sánchez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal España, Salamanca

Víctor M. López Pastor, Nuria Ureña Ortín, Encarna Ruiz Lara, Marta Caplloch Bujosa, Natalia González Fernández y Francisco Javier Castejón Oliva.

Resumen

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está conllevando una serie de adaptaciones legislativas y diversas modificaciones en el papel del profesorado universitario y en el papel del alumnado. Algunas de estas modificaciones están relacionadas con el concepto de *competencias* (transversales y específicas) establecidas en los títulos de grado. Este concepto supone realizar cambios importantes en el sistema universitario que equilibren las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se lleve a cabo. En este sentido, se ha desarrollado una experiencia educativa centrada en desarrollar un proceso de evaluación formativa y compartida. Así, el propósito de este trabajo es mostrar las principales ventajas, inconvenientes y las posibles soluciones encontradas por un colectivo de profesorado universitario tras realizar este proceso de evaluación en las distintas asignaturas que imparten. En primer lugar, se justifica esta forma de evaluar dentro del marco del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) hacia el que se camina. En segundo lugar se describe el proceso seguido para obtener una serie de resultados; los cuales se exponen en tercer lugar. Para finalizar se reflejan las principales conclusiones referidas a dos aspectos: las cuestiones/clave encontradas en el desarrollo de la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria (ventajas, dificultades y posibles soluciones) y el desarrollo en sí de esta experiencia de trabajo.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación alternativa, enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Abstract

The incorporation of the Spanish University system into the European Higher Education Area has brought about a series of legislative adaptations, whilst the roles of university teaching staff and students have been subject to diverse modifications. Some of these modifications are related to the concept of *correspondences* (transverse/interdisciplinary and specific) established for each degree level. This concept involves implementing significant changes to the university system in order to balance the correspondence aimed for, and the capacity for developing these changes, the methodology applied and the type of education which is provided. With this in mind, an experimental educational experience was developed focussing on a shared training assessment process. The aim of this report, therefore, is to demonstrate the principal advantages and disadvantages, and their potential solutions, found by a university teaching staff group after carrying out this assessment process in the different subject areas which they teach. Firstly, this form of assessment, which moves towards the framework established by the European Space for Higher Education, is outlined. The steps taken to obtain a series of results are then described, and thirdly, these results are presented. Finally, the main conclusions reached with regard to two aspects are considered: the key questions which arose during the development of the shared interdisciplinary educational assessment (advantages, problems and possible solutions), and the experience itself of this development in a work context.

Key Words: Formative assessment, alternative assessment, higher education, European Higher Education Area

Fundamentación de la experiencia

Introducción al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comienza su andadura definitiva con la «Declaración de la Sorbona» el 25 de mayo de 1998. En esta fecha, los ministros de educación europeos de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido instan a su creación partiendo de los principios establecidos diez años antes por los rectores de las universidades europeas en la «Carta Magna de Universidades». Un año después, veintinueve ministros europeos firman de manera conjunta y consensuada la «Declaración de Bolonia», marcando el inicio del denominado *Proceso de Convergencia* y estableciendo el plazo de implantación en el año 2010. El objetivo pretendido es doble: el primero, crear un sistema de Educación Superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos; el segundo, aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea facilitando un efectivo intercambio de titulados, así como de estudiantes y profesores de otras partes del mundo; a través de la adaptación de los contenidos de los estudios universitarios a las demandas sociales.

En España, la contribución del sistema universitario se lleva a cabo a través de las adaptaciones legislativas correspondientes (LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; R.D. 1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005), con la finalidad de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de Enseñanza Superior en el nuevo Espacio Universitario Europeo (EEES). Este sistema de enseñanzas se regula con un objetivo de carácter eminentemente formativo orientado a: «...propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral» (Real Decreto 55/2005, p.2842).

Para tal fin, cada título de grado, establece las *competencias* (transversales y específicas) necesarias para la obtención del mismo. El concepto de «competencia» es clave para la comprensión de la nueva propuesta, pero es complejo de definir. Se pueden encontrar definiciones el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), en el documento *Marc general per a la integració europea* (Hernanz y Rosselló, 2003), en el Informe DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*) realizado por la OCDE (Salganik et al., 1999) o en diferentes autores que han

realizado aportaciones al panorama del EEES en los últimos años (Argudín, 2000; Bautista et al., 2005; Barnett, 2001; Heywood et al., 1992; Perrenoud, 2004 y 2005; Rivero y Oliván, 2006; Rué y Martínez, 2005). Quizás la última definición propuesta por el Ministerio de Educación y Cultura (2006), recogida en la propuesta sobre las *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, pueda ser clarificadora en relación a los elementos a considerar de cara a su adquisición y evaluación. Dicha definición entiende competencia como: «...una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado» (MEC, 2006, p.6).

El Informe Unesco, *La educación encierra un tesoro*, también llamado Informe Delors (Delors, 1996), estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Sin embargo, esta definición, resumen y compendio de la filosofía del EEES, encuadra las competencias en tres ámbitos: *conocer y comprender; saber cómo actuar y saber cómo ser*; aunque es cierto que otros autores (Delgado, 2005; Rué y Martínez, 2005) hablan de dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo, orientadas a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes).

La aparición de las competencias que deben alcanzar los alumnos, se entiende que exige de forma inherente la modificación del papel del profesorado universitario. Éste pasará de ser investigador, «enseñante», y/o profesional dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para adquirir estas competencias requeridas. También el papel del alumnado debe cambiar y pasar de ser un «asimilador de contenidos» a ser un elemento activo del proceso colaborando en la elaboración de su propio currículo; formándose de esta manera en el desarrollo de competencias y capacidades, en los procesos de comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados.

La evaluación en el EEES

En la última década se puede encontrar abundante bibliografía en la que se afronta el tema de la evaluación referida a la Enseñanza Universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2006; López, 2006; López, Martínez y

Julián, 2007; Zabalza, 2002). En ella se aborda, en mayor o menor medida, estrategias, métodos y técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y/o compartida, así como los problemas que pueden surgir al desarrollarlos en contextos de aprendizaje en los que predominan planteamientos más tradicionales, que se limitan a realizar una evaluación sumativa final y puntual. La evaluación formativa hace referencia a sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2006). Los sistemas de evaluación que promueven el aprendizaje son entre otros: el *feedback* durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión. Estos elementos además, desarrollan las competencias, ya que la concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe permitir al alumnado utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales (Villardón, 2006).

En algunos trabajos y monografías sobre esta temática pueden encontrarse también algunas dificultades al llevar a la práctica un sistema de evaluación formativa (Álvarez, 2000; Biggs, 2005; Bretones, 2002; Brown y Glasner, 2003; Fraile y Aragón, 2003; López, 2000; Rovira, 2000; Santos, 2001), aunque en ninguno de ellos se profundiza de forma sistemática en definir las ni en aportar estrategias que puedan ponerse en práctica para intentar solucionar, en la medida de lo posible, dichas dificultades e inconvenientes.

Por ello, nos parece interesante exponer las ventajas e inconvenientes encontradas por un colectivo de profesores, tras la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y/o compartida, así como las posibles soluciones o vías de mejora.

Descripción de la experiencia

Planteamiento, contextualización y objetivos de la experiencia

Para explicar y comprender adecuadamente esta experiencia es necesario señalar que se trata de un trabajo inmerso en los diferentes proyectos que se están llevando a cabo por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria, en funcionamiento desde septiembre de 2005. El proyecto fundamental de esta Red es la generación de ciclos de investigación-acción sobre sistemas de evaluación formativa

y compartida en asignaturas de diferentes estudios universitarios (López, Martínez y Julián, 2007; Taberero et al., 2007). En la actualidad está formada por 60 profesores y profesoras pertenecientes a 20 universidades diferentes y de 12 áreas de conocimiento distintas.

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar y comprobar las posibilidades de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en diferentes especialidades, asignaturas y áreas de docencia universitaria. Este objetivo ha adquirido una doble vertiente:

- Definir las cuestiones clave encontradas durante la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, así como poner de manifiesto las ventajas, y concretar las dificultades y problemáticas surgidas y encontrar las posibles soluciones y/o explicaciones.
- Comprobar la metodología inductiva e interpretativa de trabajo seguida por parte de los implicados para desarrollar estas cuestiones clave.

Metodología

Los participantes

En esta experiencia han participado un total de treinta profesores universitarios con formación y experiencia en sistemas de evaluación formativa y compartida. El requisito básico para colaborar en esta experiencia ha sido aplicar en alguna de las asignaturas que imparte una evaluación formativa y compartida y participar de manera presencial y activa (con aportaciones sobre lo experimentado por cada profesor en sus asignaturas) en los dos seminarios que se organizaron. La mayor parte del grupo imparte su docencia en la formación inicial del profesorado; no obstante, la diversidad de asignaturas es considerable, dado que hay profesores de siete áreas de conocimiento distintas (Educación Física y Deportes, Didáctica de la expresión musical, Didáctica de Ciencias Experimentales, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de Expresión Corporal, Sociología, Filología Francesa).

El proceso seguido: temporalización y técnicas de trabajo

El paradigma metodológico en el se apoya esta experiencia es el cualitativo, concretado en diversos ciclos de investigación-acción. El primer ciclo de investigación-acción se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2005-06. A lo largo

de este cuatrimestre se realizaron diversas puestas en común en subgrupos locales. En febrero de 2006 se llevó a cabo el primer seminario nacional, en que confluyeron todos los subgrupos. En este seminario se esbozaron las principales cuestiones-clave que se habían encontrado al poner en práctica una evaluación formativa en la enseñanza universitaria. Con esta base, se elaboraron cuatro grupos de discusión para profundizar en cada una de estas cuestiones clave y determinar algunas posibles soluciones a la problemática encontrada. Las conclusiones de estos grupos de discusión fueron puestas en común y dieron lugar al primer borrador. Dicho borrador fue revisado y discutido en los subgrupos locales y/o de forma individual durante tres meses (tal y como se describe en el apartado siguiente), para su puesta en común en el segundo seminario nacional, que se celebró en junio de 2006. En él se realizó una última revisión y discusión de lo avanzado a partir del primer borrador. El producto obtenido fue un texto-base amplio, que recogía todas las cuestiones referentes a los aspectos clave (aclaraciones, dificultades y posibles soluciones).

Análisis y categorización de los resultados obtenidos

El análisis, estructuración e interpretación de los resultados fueron realizados siguiendo un procedimiento de análisis interpretativo (a partir de la información extraída por el profesorado en la aplicación de la evaluación formativa en su aula) de modo grupal en las diferentes etapas que han constituido la experiencia: de forma triangulada cuando se ha trabajado en los subgrupos locales y en los seminarios nacionales (en grupos de trabajo), y de forma individual, cuando entre uno y otro encuentro se han ido haciendo aportaciones sobre el primer borrador, que serían después discutidas y analizadas por el resto de miembros por vía electrónica. Esta metodología ha permitido contrastar la información extraída por el profesorado y analizarla e interpretarla. Además, y debido al soporte digital, este análisis se ha realizado de forma continua sin demasiados desplazamientos físicos.

Los datos se analizaron dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos han sido clave en la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa seguido?, ¿por qué ha ocurrido y cómo explicarlo?, y ¿cómo podríamos mejorar ese aspecto? La primera pregunta sirvió para establecer la categorización o tipologías descriptivas que nos permitían comprender lo que había pasado en las aulas cuando se aplicó un sistema de evaluación formativa. La segunda y tercera pregunta sirvieron para hacer una inducción analítica que ha permitido relacionar diversas categorías y verificar teorías causales.

De esta manera, en el primer análisis de los datos se establecieron trece categorías descriptivas provisionales de las cuestiones-clave sobre la puesta en práctica de

sistemas de evaluación formativos. En posteriores análisis y tras el proceso de inducción analítica los resultados quedaron agrupados en torno a seis categorías definitivas (Tabla I).

TABLA I. Categorías de las cuestiones-claves sobre la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativos

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LAS CUESTIONES-CLAVES		
PRIMER ANÁLISIS: TRECE CATEGORÍAS PROVISIONALES		ANÁLISIS POSTERIOR: SEIS CATEGORÍAS DEFINITIVAS
CATEGORÍA 1	<i>Aclaración terminológica sobre la evaluación formativa y participación del alumnado. ¿Entendemos lo mismo profesorado y alumnado?</i>	Terminología utilizada y criterios comunes de evaluación formativa.
CATEGORÍA 2	<i>Intentar fijar unos criterios comunes para nuestros sistemas de evaluación formativa.</i>	
CATEGORÍA 3	<i>Requisitos previos o criterios de calificación (asistencia, entrega, plazos,...). ¿Qué hacer con los alumnos que no quieren seguir un proceso de evaluación continua? ¿Qué aspectos deben ser pre-requisitos para la evaluación formativa y cuales deben ser criterios de calificación?</i>	Requisitos previos vs. criterios de calificación y miedos epistemológicos
CATEGORÍA 4	<i>¿Quedan diluidos los contenidos al llevar a la práctica sistemas de evaluación formativos?, ¿y en los de autoevaluación?</i>	
CATEGORÍA 5	<i>La justicia y la calificación. Implicaciones éticas en los sistemas de autoevaluación y evaluación formativa.</i>	Justicia, ética y calificación y respuesta del alumnado.
CATEGORÍA 6	<i>¿Cómo responde el alumnado ante los procesos de evaluación formativa?, ¿y de autoevaluación?</i>	
CATEGORÍA 7	<i>Coste de horas y trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, en este tipo de procesos. Análisis del factor viabilidad en los sistemas de evaluación formativa desde el punto de vista de la exigencia para el alumno como para el profesor.</i>	Cuestiones de aplicación práctica (nº alumnos, tiempo, etc.).
CATEGORÍA 8	<i>Como afecta la variable «curso» a los procesos de evaluación formativa.</i>	
CATEGORÍA 9	<i>Como afectan la variable «tipo asignatura» a los procesos de evaluación formativa</i>	
CATEGORÍA 10	<i>Número de alumnos ¿Cómo afecta el número de alumnos en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa?</i>	
CATEGORÍA 11	<i>El examen, coherente con este tipo de sistemas de evaluación. ¿Puede formar parte del proceso de evaluación formativa? ¿Cómo? ¿Qué alternativa de utilización puede dotarle de sentido en este proceso?</i>	
CATEGORÍA 12	<i>Cómo trabajar y evaluar competencias. ¿Cómo hacerlo con las competencias que es necesario que desarrollen los alumnos y que no necesariamente están vinculadas a los contenidos de la asignatura?</i>	Evaluación formativa y EEES (evaluación de competencias).
CATEGORÍA 13	<i>Importancia de llevar a cabo un proceso de evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo hacerla?</i>	La evaluación de la docencia

En la exposición de los resultados y en la elaboración de las conclusiones se han tenido en cuenta los objetivos perseguidos en este trabajo. Los hallazgos de esta experiencia ofrecen información que facilita la toma de decisiones para mejorar experiencias de este tipo.

Resultados y discusión

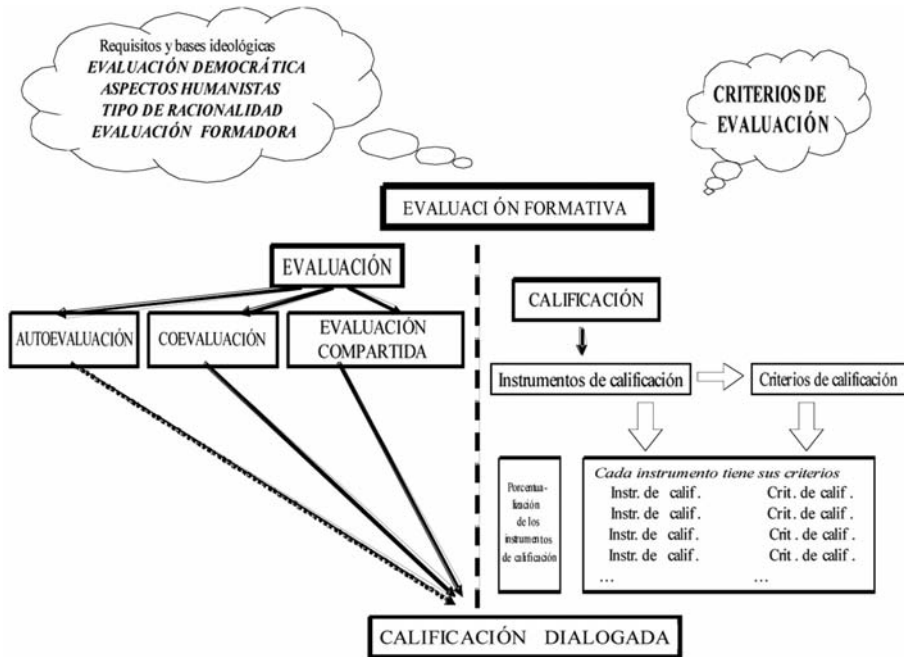
A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos, que presentamos centrados en tres aspectos: la necesidad de aclarar términos implícitos en la evaluación; el carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa para el alumno; y la viabilidad del proceso.

La necesidad de aclarar términos implícitos en la evaluación

Cuando se lleva a cabo una evaluación formativa y compartida deben estar claros diversos conceptos. Por ello, la definición de conceptos como *Requisitos*, *Criterios de Evaluación*, *Procedimientos e Instrumentos de Evaluación*, *Instrumentos de Calificación*, *Criterios de Calificación* o Porcentualización de los Instrumentos de Calificación es fundamental; ya que son conceptos complementarios, pero no iguales ni equivalentes. A continuación se define cada uno de ellos (Esquema I).

Los *Requisitos* son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento da derecho al alumnado a optar por la vía de «evaluación formativa». Algunos de estos requisitos pueden ser: asistencia por encima del límite acordado, realización de las actividades establecidas (proyectos, prácticas, búsquedas, lecturas, trabajos en grupo, etc.), entrega de los documentos o producciones establecidas en tiempo y forma, corregir lo indicado en el plazo dado, etc. Se trata de aspectos que no forman parte de la calificación ni deben suponer un porcentaje de la calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la «evaluación formativa».

ESQUEMA I. Terminología utilizada y criterios comunes de evaluación formativa basada en Pérez Pueyo (2005)



La determinación de unos *Objetivos Generales* de la asignatura (materia) expresados en términos de «capacidades» a alcanzar en virtud de las «competencias» que los fundamentan y la concreción de los *Contenidos* para lograrlos, establece la necesidad de diseñar unos *Criterios de evaluación*; ya que los objetivos (al igual que las competencias) no son directamente evaluables. Los *Criterios de Evaluación* establecen la relación de los objetivos y sus respectivos contenidos a través de la concreción en «tipo y grado»; reflejándose así la adecuación de las competencias a la materia concreta, siempre en función de las características de la misma.

Estos criterios requerirán de unos *Procedimientos e Instrumentos de Evaluación* para todo el proceso, que para la calificación final del alumno se concretarán en los correspondientes *Instrumentos de Calificación*, con sus respectivos *Criterios de Calificación*. Y todo ello se sintetizará a través de la *Porcentualización de los Instrumentos de Calificación*, los cuáles determinarán el valor porcentual asignado a cada instrumento para conocer la nota final; y que en la mayoría de los casos se negocia con el alumnado en las primeras sesiones de clase (Pérez Pueyo, 2005).

El carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa para el alumnado

Son numerosos los autores que han constatado la evidente mejora que produce la evaluación formativa en el aprendizaje (Knight, 1995). Por ello, la primera cuestión que se creyó conveniente valorar es si es «ético» obligar al alumnado a desarrollar una evaluación formativa y compartida si éste no quiere o no puede, por muy convencido que esté el profesor de la idoneidad de la misma. En la actualidad existe una dicotomía: el alumnado tiene derecho a examinarse de manera tradicional en las diferentes convocatorias y también tiene derecho a participar en la mejor vía de aprendizaje posible, que les permita adquirir las diferentes competencias establecidas en la materia y estudios por cada universidad.

Como aspectos determinantes para encontrar equilibrio en esta dicotomía se apuntan los siguientes: implicar al alumnado en la decisión de fijar las reglas de juego; ir cambiando progresivamente «la cultura evaluativa» del alumno dándole información inicial sobre el proceso; procurar que haya sistemas similares en la misma titulación; contemplar opciones de evaluación distintas para que el alumnado pueda realmente decidir (su vía de aprendizaje), etc.

Una cuestión práctica relacionada con la viabilidad del proceso

Cualquiera que haya llevado a cabo un proceso de evaluación formativa, ha comprobado las dificultades que lleva consigo: la influencia del número de alumnos que se pueden atender en condiciones favorables, el cambio de mentalidad que requiere a todos los implicados en el proceso, el coste en horas de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, etc. Por todo ello, parece fundamental encontrar un equilibrio sostenible en lo relativo a la carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, y que en la propuesta genérica se denominan «Criterios de Viabilidad» (López, 2006; López, Martínez y Julián, 2007).

Lo que las experiencias parecen demostrar es la importancia de la coordinación, no sólo dentro de las propias materias (intradisciplinariedad), sino entre éstas en el mismo curso cuando tienen puntos comunes (transdisciplinariedad, transversalidad, interdisciplinariedad) y vinculadas con aprendizajes anteriores y posteriores para el diseño de las propuestas. Esto implica la necesidad de nuevas estructuras de trabajo por competencias profesionales, a través de metodologías activas, donde resulte

imprescindible la coordinación horizontal (curso) y vertical entre el profesorado implicado en la misma titulación o en otras (Rivera y De la Torre, 2006). Otras soluciones propuestas son: la realización de actividades de aprendizaje y evaluación en pequeños grupos, las entregas realmente continuas para que no se acumulen trabajos extensos, la utilización de la coevaluación de forma sistemática, la limitación del número de veces que se puede corregir y volver a entregar el documento, etc.

Conclusiones

La creación de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria ha supuesto una ayuda a los profesores implicados para trabajar sobre esta temática y avanzar en la elaboración de conclusiones más amplias y profundas. También ha permitido disponer de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor, por la diversidad y número del profesorado implicado y experiencias y proyectos desarrollados. En cambio, existe un plus de complejidad en la organización del proceso de trabajo, tanto por el número (la cantidad) de profesorado implicado como por la dispersión geográfica del mismo.

Se ha comprobado de modo empírico las ventajas e inconvenientes que surgen cuando se ponen en práctica sistemas de evaluación alternativos en la docencia universitaria, con un carácter formativo y compartido. También se han estudiado las posibles soluciones y estrategias que pueden ponerse en práctica para ir superando las dificultades e inconvenientes encontrados. Este trabajo se ha centrado principalmente en tres aspectos: la necesidad de clarificar los términos implícitos en la evaluación; el carácter ético y la posible obligatoriedad de hacer pasar al alumnado por un proceso de evaluación formativa compartida; y la viabilidad de desarrollar este tipo de sistemas de evaluación en la enseñanza universitaria en nuestro contexto específico.

Para desarrollar procesos de evaluación formativa en la docencia universitaria es básico considerar: la necesidad del cambio de mentalidad de los implicados, la carga de trabajo que genera este tipo de cambios en la práctica docente y el derecho del alumnado a poder elegir entre diferentes vías de aprendizaje y evaluación. Estos aspectos van unidos a la responsabilidad de ser consecuente con las decisiones tomadas, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado.

Se entiende que uno de los aspectos más determinantes para que se produzca una convergencia real de España en el EEES, es la realización de estudios de «viabilidad» para la puesta en práctica de estos nuevos enfoques. En lo referente a la implantación de sistemas de evaluación formativa en el sistema universitario español, en nuestro grupo se ha explicitado el criterio de «viabilidad» como uno de los criterios básicos a cumplir en nuestros sistemas de evaluación. El proceso de investigación-acción llevado a cabo y la experiencia descrita en este trabajo conlleva asumir el reto y el esfuerzo de desarrollo traducido en el aumento de carga horaria en la mayor parte de los participantes.

Nota de agradecimiento: La experiencia aquí descrita ha sido realizada gracias a la colaboración de los siguientes compañeros y compañeras: José Antonio Julián Clemente, Carlos Heras Bernardino, Juan Carlos Luis Pascual, Marta González Pascual, Javier Zaragoza Casterad, Luis Fernando Martínez Muñoz, Begoña Learreta Ramos, Ascensión Antón Núñez, Mikel Chivite Izco, Eduardo Generelo Lanaspá, Rosario Romero Martín, Roberto Monjas Aguado, José Ignacio Moraza Herránz, Antonio Fraile Aranda, Vicente Navarro Adelantado, Francisco Jiménez Jiménez, María Luisa Santos Pastos, Álvaro Sicilia Camacho, Cornelio Águila Soto, Neli Padua Arcos, Esther Prados Megias.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ARGUDÍN, Y. (2000). La Educación Superior para el siglo XXI. *DINAC*, 36, 16-25.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BONSÓN, M. Y BENITO, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. BENITO Y A. CRUZ (COORDS.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (87-100). Madrid: Narcea.
- BRETONES, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- CAPLLONCH, M. Y BUSCÀ, F. (2006). *Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica*. En Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria. Segovia: Universidad de Valladolid.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla- Ediciones UNESCO.
- FRAILE, A. Y ARAGÓN, A. (2003). *La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física*. En V. NAVARRO Y F. JIMENEZ (eds.), Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. Tenerife: Universidad de la Laguna. Formato CD-R.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HERNANZ, M. L. Y ROSSELLÓ, G. (COORD.). (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- HEYWOOD, L., GONCZI, A. Y HAGER, P. (1992). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- KNIGHT, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- (COORD.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó 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 (vol 1), 1-19.
- MEC (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MEC.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid: MEC.

- PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Tesis doctoral*. León: Universidad de León.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En J. CARRERAS Y P. PERRENOUD, *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari* (26-48). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33848-33853.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- RIVERA, E Y DE LA TORRE, E. (2006). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.
- RIVERO, A Y OLIVÁN, J. (2006). Los itinerarios competenciales. En B. LEARRETA, (COORD), *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- RUÉ, J. Y MARTÍNEZ, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Colección Eines, 1*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ROVIRA, M. (comp.) (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- SALGANIK, L. RYCHEN, D. MOSER, V. Y KONSTANT, J.W. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: SFSO/ OECD/ ESSI.

- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la Evaluación de la Universidad. *Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación, UCV, 37-38, 9-33.*
- TABERNEO, B., JIMÉNEZ, F., CHIVITE, M. Y LÓPEZ, V. M. (2007). *La red nacional de evaluación formativa, docencia universitaria y convergencia europea.* En Actas de comunicaciones del Congreso de Educación Física en el siglo XXI. Palma de Mallorca: Universidad de Baleares.
- VILLARDON, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24, 57-76.*
- ZABALZA, M.A. (2002). Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- BAUTISTA, J.M., MORA, B. Y GATA, M. (2005). Los temas fundamentales del debate en torno al EEES. Consultado el 20 de enero de 2007, de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=409&SeccioID=639>
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior. Consultado el 15 de diciembre de 2007, de http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.* Consultado el 15 de diciembre de 2006, de <http://www.informatica.uma.es/ETSIIIPub/Cumbres/DeclaracionSorbona.pdf>
- DELGADO, A. (COORD) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES. Madrid: Dirección General de Universidades.* Consultado el 18 de enero de 2007, de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.* Consultado el 15 de enero de 2007, de http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.htm

Dirección de contacto: Belén Tabernero Sánchez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca, España. Email: beli@usal.es

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. León, España

Víctor M. López Pastor

Universidad de Valladolid. E.U. Magisterio de Segovia. Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Valladolid, España

Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Murcia, España

Encarna Ruiz Lara

Universidad Católica de Murcia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Murcia, España

Marta Capllonch Bujosa

Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado. Dept Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Barcelona, España

Natalia González Fernández

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Santander, España

Francisco Javier Castejón Oliva

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Madrid, España