

Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física

Francisco Javier CASTEJÓN OLIVA

M^a Luisa SANTOS PASTOR

Correspondencia:

Francisco Javier Castejón Oliva

Correo electrónico:
javier.castejon@uam.es

Teléfono:
+34 91 497 66 81

Dirección postal:
Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana
Facultad de Formación de
Profesorado y Educación
C/ F. Tomás y Valiente, 3
Campus de Cantoblanco
Universidad Autónoma de Madrid
28.049 – Madrid

Recibido: 21/09/2011
Aceptado: 29/10/2011

RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso de adaptación de las destrezas docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior, en concreto con la implantación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo es analizar las percepciones y dificultades que tiene el profesorado y el alumnado respecto de metodologías participativas y sistemas de evaluación formativa. Los datos proceden del análisis documental de las guías didácticas de las asignaturas, entrevistas al profesorado (n=4) y a los estudiantes (n=12). Los resultados muestran incoherencias entre lo que propone y pone en práctica el profesorado y cómo lo perciben los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Educación universitaria, Desarrollo profesional, Metodologías activas, Evaluación formativa, Educación Física.*

Perceptions and Difficulties in the Use of Participative Methodologies and Formative Assessment in the Physical Education Activity Degree

ABSTRACT

This article presents the process of adapting teaching skills within the framework of the European Higher Education Area, particularly as regards the implementation of the degree in Physical Activity and Sport Science at the *Universidad Autónoma de Madrid* (Spain). The objective is to analyze lecturers' and students' perceptions on and difficulties with participatory methodologies and formative assessment systems. Data are obtained from documentary analysis of course descriptors, individual interviews with lecturers (n=4) and group interviews with students (n=12). The results show inconsistencies between what is proposed and implemented by lecturers, and how it is perceived by students.

KEY WORDS: *Higher education, Professional development, Active methodologies, Formative assessment, Physical Education.*

Introducción y marco teórico conceptual

La idea de calidad y excelencia en la Universidad, con relación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha apostado por las innovaciones metodológicas y evaluativas, particularmente por las metodologías participativas (MAP) y la evaluación formativa (Ev-F) (BENITO & CRUZ, 2007). Metodología y evaluación no pueden ser acciones divergentes, sino que se despliegan la una con la otra o, como señala Biggs (2006), es una “enseñanza alineada” cuando todos estos elementos curriculares se refuerzan mutuamente. Hay que añadir que profesorado y estudiantes se encuentran en un contexto que permite un proceso interactivo de transmisión del conocimiento, donde ese profesorado es facilitador, al proporcionar una guía adecuada, un andamiaje (BIGGS, 2006; MENGES, 2000); mientras que el estudiante es el que se apropia del contenido y lo reelabora, modifica y reorganiza de acuerdo a sus conocimientos, ideas y experiencias (DE KETELE, 2003; DE LA CRUZ, 2003).

Los antecedentes que han tratado un cambio de paradigma hacia metodologías participativas han señalado que el estudiante no es un agente pasivo, sino que se responsabiliza de su propio aprendizaje mediante un proceso interactivo basado en: a) la construcción del conocimiento; b) en un proceso participativo y social; c) en la argumentación y el diálogo como fundamentación de ese proceso interactivo; y d) en la aplicación de un correcto *feed-back* que comprometa al aprendizaje y la reflexión (CARLESS, 2006; NICOL 2010; QUINTON & SMALLBONE, 2010; SADLER, 2010).

Las estrategias de enseñanza empleadas en las metodologías participativas son diversas: Aprendizaje basado en problemas, enseñanza por proyectos, aprendizaje a través de puzzles, argumentación y pensamiento crítico, entre otras (LÓPEZ-NOGUERO, 2007; TORGERSON, ANDREWS, ROBINSON & SEE, 2006). Estas estrategias llevan consigo actividades colectivas, más que individuales, de forma que el trabajo colaborativo, en pequeño o gran grupo, es prioritario (BROWN, 2007) e implica también a las tecnologías de la información (HMELO-SILVER, CHERNOBILSKY & JORDAN, 2008; RODRÍGUEZ, IBARRA & GÓMEZ, 2010).

En consonancia con estos planteamientos, la Ev-F es entendida como una ayuda al desarrollo y crecimiento en el conocimiento, más que a la rendición de cuentas (KNIGHT, 2005). La diversidad de los procedimientos de evaluación caracteriza a la calidad de la enseñanza universitaria al incidir en un aprendizaje más profundo (ROMANVILLE, 1999). Destaca por ser: a) continuo, sobre lo que el estudiante va haciendo, no solo de lo que ha hecho; y b) participativo, cuando se usan diferentes estrategias de evaluación (PÉREZ, JULIÁN & LÓPEZ-PASTOR, 2009; YORKE, 2003).

La percepción de los estudiantes es que reciben una enseñanza de calidad que transforma la forma tradicional de enseñar y aprender, porque avanzan hacia la claridad de los aprendizajes por procesos reflexivos de forma metódica y autónoma (BROCKBANK & MCGILL, 2002; KEMBER & WONG, 2000). Así, respecto a las metodologías participativas, es que sus aprendizajes son mejores, más profundos, más afianzados y con una mayor motivación. Y en cuanto a la Ev-F, con mejores resultados y rendimiento académico (DOUGLAS & DOUGLAS, 2006).

Si nos centramos en la formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), encontramos cierta proliferación de los trabajos en el campo de la formación del profesorado en Educación Física que inciden en el aprendizaje del alumnado, su autorregulación y la repercusión en la docencia por parte del profesorado (SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ-PASTOR, 2009; LÓPEZ-PASTOR, 2011).

Los trabajos señalan las ventajas e inconvenientes de la aplicación de la Ev-F y de los planteamientos metodológicos participativos (BUSCÁ, PINTOR, MARTÍNEZ & PEIRE, 2010; LÓPEZ-PASTOR, 2008, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ-PASTOR, 2009) que como más significativos son: a) mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, así como un proceso más autónomo y responsable; b) mejor interrelación entre docentes y estudiantes; y c) permite detectar incoherencias, analizarlas y poner en marcha soluciones más coherentes en su aplicación. Entre los inconvenientes destacan, entre otros: la resistencia de los alumnos a la innovación, la elevada carga de trabajo para el alumnado y para el profesorado, y la necesidad de una organización y gestión meticulosa del proceso de enseñanza-aprendizaje (LÓPEZ-PASTOR, 2011).

Es cierto que los estudios sobre la percepción sobre la enseñanza y la evaluación han utilizado cuestionarios como base fundamental para obtener la información (KEMBER & WONG, 2000), pero creemos que se puede profundizar más si, conjuntamente con el profesorado y el alumnado, se analizan las guías docentes, que son los lugares donde quedan explícitas las orientaciones y las condiciones previstas para la enseñanza y el aprendizaje.

Objetivo

De acuerdo a lo que hemos ido argumentando, el objetivo que se presenta en este trabajo es comprobar cómo son entendidas y cómo se emplean la MAP y la Ev-F en la implantación de los estudios de Grado en CAFD, tanto para el profesorado como para el alumnado, y con qué dificultades se encuentran para aplicar dichas metodología y evaluación.

Metodología

Se ha realizado un estudio descriptivo mediante los datos recogidos en las guías docentes y las entrevistas al profesorado y al alumnado, lo que nos ha permitido comprobar, contrastar y refutar los datos obtenidos.

Población de estudio

El estudio se realiza con el primer curso de Grado de CAFD en el departamento universitario de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que es responsable en un 80% de la docencia en esa titulación (48 créditos). El departamento tiene 45 docentes, de los que el 26% ha impartido clases en el Grado. La titulación se oferta en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde (45 estudiantes por turno).

Han sido analizadas nueve guías docentes en cada grupo del Grado (denominadas A1, A2...A9 para mantener el anonimato de las asignaturas). Los profesores entrevistados que imparten docencia en esos grupos son dos del grupo de mañana (denominados TM1-teórica- y TM2-práctica-, para mantener el anonimato) y dos del grupo de tarde (TT1-teórica- y TT2-práctica-). Tres de ellos (TM1, TM2 y TT1) han recalcado su predilección por MAP y Ev-F, y uno de ellos (TT2) ha señalado la imposibilidad de implementarlas. Estos profesores y el director del departamento dieron su consentimiento para realizar la investigación.

De los estudiantes participantes se eligió al grupo que como mínimo asistiera al 80% de las clases. De este grupo se escogieron al azar a 18, de los que terminaron participando en el estudio 12 (seis del grupo de mañana -EsM- y seis del grupo de tarde -EsT-), dejando otros seis en reserva. Se considera que es un número suficiente y adecuado para la entrevista en grupo (VALLES, 2002). En este caso, también se obtuvo el permiso pertinente para poder hacer la investigación.

Instrumentos

Para el análisis de las guías docentes publicadas en las páginas web, hemos realizado un análisis de contenido mediante unas categorías y sus características (Tabla 1) que también son las que han servido para configurar las entrevistas individuales para el profesorado, y las de grupo para los estudiantes.

Estas categorías y sus características fueron validadas por tres profesores de distintas universidades españolas con más de 12 años de experiencia cada uno y que tienen un mínimo de cinco publicaciones en revistas de impacto sobre esta temática. Se les solicitó el grado de acuerdo (mucho, bastante, poco, nada) de las características que incluyen cada categoría, que llegó al 90%. Se aplicó el coeficiente de concordancia de Kappa obteniendo una valoración de 0.80. Al analizar las guías se fue comprobando la presencia de los términos que definen la categoría contabilizando su frecuencia.

Las entrevistas para el profesorado son entrevistas en profundidad, con un guión previo derivado del análisis de las guías docentes. Con los estudiantes son entrevistas en grupo, con un guión similar al del profesorado con el fin de comprobar y contrastar. En ambas situaciones de entrevistas se emplearon grabadoras digitales para poder transcribir la información y analizarla.

Categoría	Características
Metodología activa y participativa	<p><i>Rol del estudiante:</i> Responsable de su propio aprendizaje; participación activa, reflexiva y comprometida con las actividades; actitud colaborativa con lo que se trata de desarrollar habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento.</p> <p><i>Rol del profesor:</i> Facilita, guía, orienta, tutela, motiva y ayuda, se encarga de planificar y llevar a la práctica las actividades que provocan la participación de los estudiantes. En el proceso interactivo entre profesorado y estudiantes, y entre los estudiantes entre sí, las metodologías activas permiten una comunicación efectiva mediante el diálogo, con un intercambio de opiniones y experiencias.</p> <p><i>Estrategias metodológicas:</i> Centradas en el estudiante y que supongan aprender a aprender, tales como enseñanza basada en problemas, experimentación, resolución de problemas, trabajos por proyectos, estudio de casos, trabajo cooperativo y en equipo.</p> <p><i>Motivación:</i> Incidencia en la motivación intrínseca.</p>
Evaluación formativa	<p><i>Sistemas de evaluación y calificación:</i> Incluye el contrato de aprendizaje y evaluación para plantear una evaluación participativa; abarca la co-evaluación y co-calificación, autoevaluación y autocalificación, evaluación compartida.</p> <p><i>Actuaciones:</i> Una evaluación continua y la presencia de la retroalimentación continuada en el desarrollo y resultado de las tareas. El seguimiento es individualizado y en grupo.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Diversidad para comprobar los aprendizajes, como portafolio, trabajos y actividades que se incluyen en las estrategias metodológicas de la metodología participativa.</p>

TABLA 1. Categorías y sus características para el análisis documental de las guías docentes

Procedimiento

El trabajo de obtención de datos se realizó durante todo el curso académico 2009–10. Las guías docentes publicadas en la página web del departamento siguen un mismo modelo tal y como se emplea en toda la universidad de origen. Este análisis ocupó tres meses durante el primer semestre académico. Una vez analizadas se elaboró un guión para realizar las entrevistas individuales al profesorado y grupales con los estudiantes. Al comienzo de cada entrevista se les indicó que la podían abandonar o dar por finalizada en el momento que quisieran, lo que no ocurrió en ningún caso.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados que presentamos se obtienen de las guías docentes, las entrevistas individuales al profesorado y las entrevistas grupales de los estudiantes, con el fin de recoger distintos puntos de vista.

Análisis de las guías docentes

Con relación a la categoría metodologías activas y participativas, hay en total 128 referencias relacionadas con las características que definen dicha categoría. *Responsabilidad del alumnado* con un 3,12% es la menos empleada, mientras que *Aprendizaje reflexivo* lo hace en un 24,22%. En cuanto a la organización de las clases, *Trabajo en pequeños grupos* aparece en un 12,3% pero hay dos asignaturas que nunca lo incluyen, y el término *Aprendizaje cooperativo* con un porcentaje similar al anterior (10,9%), también hay dos asignaturas que no lo incluyen. Para el *Método de caso* hay un 7,81% y tres asignaturas que no lo incluyen. Las características *Aprendizaje con participación activa* y *Aprendizaje reflexivo* aparecen en todas las materias, mientras que *Responsabilidad del alumnado en el propio aprendizaje* sólo aparece en tres. La *Tutoría* como elemento que puede implicar actividades individualizadas y en pequeños grupos está en todas las materias, salvo en una, que no la considera. Para resumir, hay dos materias que incluyen las 11 características, mientras que hay una asignatura que incluye a cinco de las características, la que menos, y otras tres asignaturas que incluyen a seis.

Desde la metodología participativa se asumen diferentes formas de organizar y plantear el proceso de enseñanza–aprendizaje (LÓPEZ–NOGUERO, 2007), y se constata en este breve trabajo descriptivo que el profesorado analizado introduce cierta variabilidad, aunque habría que remarcar que podría darse una mayor inclusión de características de la categoría. También hay que resaltar que son características que se expresan en las guías, y una mayor presencia en dichas guías puede indicar cierto énfasis, pero no significa que su desarrollo sean entendido por igual por el profesorado y por el alumnado.

En cuanto a la Ev–F, encontramos que hay en total una frecuencia de 43 veces en toda la matriz que comprende esta categoría. Los apartados que tienen un mayor porcentaje son el *portafolio* con un 34.8%; después la *Evaluación continua* y la *Evaluación participativa* lo hacen en un 18.6%. Por el otro lado, *Seguimiento individualizado* y el *Contrato de aprendizaje* no aparecen ninguna vez; y *Evaluación compartida*, *Retroalimentación y feed–back* y *Auto–calificación* aparecen en un 2.32%.

Hay siete asignaturas que utilizan la *evaluación continua*, y es significativo que este apartado no aparezca en todas las materias, ya que hay dos que no la incluyen. Por el contrario, el *portafolio* se utiliza en todas las materias menos en dos, y hay una asignatura que es el único instrumento que utiliza en la evaluación; no obstante, y relacionándolo con la evaluación continua, resulta ciertamente llamativo, pues el *portafolio* como instrumento requiere de esa estrategia de evaluación (KLENOWSKI, 2007; LYONS, 2003). A diferencia de la metodología, en evaluación no hay ninguna materia que incluya todas las características que hemos diseñado en nuestro estudio sobre la Ev–F, hay una materia que llega a incluir a seis características, y otras dos a cinco; por el otro lado, hay una asignatura con una sola de las características de nuestro estudio y otra con dos.

Tenemos que matizar que algunas de las propuestas en evaluación que hemos planteado podrían considerarse suficientes por el profesorado; por ejemplo, si se propone la autoevaluación es posible que no se incluyan otras opciones evaluativas (como podría ser la co–evaluación), pues para ese mismo profesorado puede significar que es suficiente, algo que trataremos de evidenciar en las entrevistas y el los grupos de discusión. No obstante, si hay algo que se debe plantear es cierta variabilidad en la evaluación con el fin de comprobar los aprendizajes obtenidos (LÓPEZ PASTOR, 2009). Sin embargo, es muy significativo que haya dos materias donde apenas aparecen menciones a la Ev–F.

Análisis de las entrevistas

El análisis se elabora respecto a dos grandes características, teniendo en cuenta las categorías que se han utilizado para la revisión de las guías docentes: a) cómo son entendidas la MAP y la Ev–F, y b) cómo son asumidas cuando se llevan a la práctica. Esta comprobación nos permitirá manifestar la percepción del profesorado y del alumnado en cuanto a los conceptos que las definen, así como las dificultades de su desarrollo y posibles soluciones que se demandan.

La MAP supone que los estudiantes tienen la prioridad y el profesorado cede protagonismo, pero la dificultad de utilizar metodologías activas y Ev–F suele deberse a cómo la manifiesta el propio profesorado.

“Supone revisar todo de esta materia, es muy amplia en contenidos, y es hacer una revisión en la que vimos un error en la programación”. (TT1)

En algunos casos, también queda expresado por el alumnado, diferenciando explícitamente entre asignaturas.

“En asignaturas que hemos tenido con [nombre de una profesora] sí se ha seguido el método de la guía didáctica y en otra [nombre de otra asignatura] no lo sé, porque no le ha dado tampoco mucha importancia, a la guía”. (EsM)

Esta dificultad lleva a cierta falta de coherencia entre lo que se supone que tiene que ofrecer la titulación en cuanto a cómo se entiende la asignatura, a las metodologías que impliquen a los estudiantes, y lo que hacen los profesores para que se cumpla (BAIN, 2005; BIGGS, 2006; DE KETELE, 2003).

“En la parte teórica, lo que trabajamos es a través de artículos, de libros, de lecturas, proponemos debates en clase, ellos tienen que realizar recensiones y establecemos, al principio sobre todo de la materia, actividades en las cuales ellos tienen que reflexionar sobre artículos que vamos viendo”. (TM1)

Es una dificultad más en el proceso de participación que señalan los estudiantes (LÓPEZ–NOGUERO, 2007), mostrando las diferencias entre materias (sean o no prácticas) que mantienen un

dictado de apuntes como actividad prioritaria, y queda reflejado en las diferencias entre una forma y otra de impartir las clases.

“No tenemos un criterio común a todos los profesores en ese sentido; es decir, hay profesores que han utilizado más artículos; vamos a hacer este día reflexión; o vamos a hablar de lo que sea, habiéndote leído un artículo que te ha dejado o pasándote vía pdf, y hay profesores que van a tirar más de power point y apuntes, pero no es la misma forma de dar clase”. (EsM)

Esta dificultad por encontrar una coherencia entre el profesorado a la hora de tratar la metodología, supone que los estudiantes tengan que buscar adaptaciones a distintas formas de enseñanza y fomento de la autonomía del estudiante (BENITO & CRUZ, 2007). Estos estudiantes agradecen, en buena medida, que sea una metodología participativa (KEMBER & WONG, 2000), pues les permite demostrar sus conocimientos y recibir información de lo que van realizando.

“Sí, el método que va a seguir, se supone que te lo explican el primer día. Por ejemplo en asignaturas como (la de TT2) te dicen en plan: los métodos que vamos a seguir va a ser este (título, este título y este título). Los puntos a desarrollar van a ser tal, este bloque tal, y en la mayoría de los casos sí se ha cumplido”. (EsM)

Para el profesorado, la variabilidad metodológica comienza a ser una constante, en algunos casos hay resistencias por falta de dominio (DE LA CRUZ, 2003), otras por el número de estudiantes que suele ser elevado, pero sí aparecen intentos de aplicar variaciones metodológicas.

“Sí, hay de todo. Hay estudios de caso, hay análisis de contenido de todo lo que son fuentes de datos para el trabajo de los casos. Todo eso interesa y es la parte que más les inquieta”. (TM1)

La clase magistral sigue siendo una de las estrategias del profesorado, pues suele ser una forma de sentirse seguro de que lo que imparte es lo que tienen que dominar los estudiantes.

“Sí, todas las clases son, bueno, gran parte de las clases son magistrales-participativas. Ellos tienen los apuntes, yo llevo unas diapositivas y eso es, no es magistral unidireccional, sino que es magistral participativo”. (TT1)

Estas afirmaciones no cuadran con la idea de que sean los estudiantes los que puedan aportar sus argumentos, que puedan presentar diferentes ideas y perspectivas sobre lo que reciben en las clases. También puede deberse a cómo percibe el profesorado la materia, pues entran en juego desde las propias creencias (DE LA CRUZ, 2003) hasta la configuración de la asignatura, bien porque tenga un mayor contenido práctico, o porque en el caso específico la seguridad también es un aspecto importante.

“Bueno, en este año en el Grado han tenido menos posibilidades de que intervengan. La mayoría de las veces resulta, por una cuestión de seguridad al ser tan numerosos. No se puede dejar ningún cabo suelto para evitar un accidente que podría ser lamentable o fatal”. (TT2)

A esa dificultad se añade la percepción por el profesorado sobre la falta de madurez, a que nunca han hecho un trabajo de este tipo. En cualquier caso, las razones pueden ser diversas.

“Al principio de curso cuesta muchísimo, pero luego, poco a poco, a lo largo de la asignatura yo creo que al final ellos ya son más conscientes, empiezan a implicarse más dentro de la asignatura. Yo creo que ellos están acostumbrados a venir de un sistema, en el cual se les da todo hecho”. (TM2)

De la misma forma, las diferencias aparecen en la evaluación. Aquí ya no es qué es mejor, como pudiera ocurrir con la metodología, sino que para los estudiantes, la evaluación se entiende como forma de superar una materia, y ahí sí que quieren que todo quede muy claro (YORKE, 2003). No obstante, el profesorado asume que los estudiantes tienen posibilidades de implicarse en la forma de ser evaluados.

“Yo creo que lo mejor es hacer un pacto, para adaptarles la materia a sus posibilidades, y además a un mínimo obligatorio. Ellos deberían asumir que son unos profesionales de todo su proceso de aprendizaje”. (TT1)

Y los estudiantes señalan que debe quedar claro para evitar disfunciones a lo largo del proceso, sobre todo cuando es una evaluación continua (QUINTON & SMALLBONE, 2010), porque necesitan conocer qué se valora, cómo se valora y cómo repercute en su calificación.

“Sí que el primer día te dicen en plan; pues os va a valer tanto las sesiones prácticas, tanto las teóricas que van a tener tanto valor, tanta importancia. Los métodos que vamos a seguir van a ser este. Los puntos a desarrollar van a ser este en el bloque tal”. (EsM)

En las entrevistas se confirma lo que aparece en las guías, que no hay ningún tipo de contrato previo entre profesores y estudiantes sobre cómo ser evaluados, cuando sí es recomendable por algunos estudios (LÓPEZ–PASTOR, 2009). Cuando el entrevistador pregunta si ha habido esta posibilidad, en los dos grupos la respuesta unánime de los estudiantes es no. Lo que sí parece haber es una regulación en porcentaje sobre la nota que más o menos ha sido pactada.

“Es decir, por ejemplo en [el nombre de una materia] al principio el examen iba a valer un 60% y las prácticas un 40% y luego lo dejamos en 50% y 50%. Creemos que como nos iban a mandar muchos trabajos, mejor valorar más los trabajos y no jugarlo todo al examen”. (EsT)

Contrasta este parecer con el del profesorado, que sí entiende la ligazón que hay entre objetivos, contenidos, método y evaluación, lo que les lleva a señalar que los estudiantes tienen que superar todas las partes para que la evaluación se juzgue en la totalidad.

“Lo que hacemos es dar contenidos teóricos y contenidos prácticos y se hace una evaluación continua. Se van adquiriendo una serie de habilidades y tienen que aprobar todas las partes; o sea, la asignatura se divide en diferentes partes; trabajos individuales, trabajos grupales, parte práctica, va unida con la parte teórica”. (TM2)

Lo que para el profesorado puede ser obvio, no se percibe de la misma forma por los estudiantes (LÓPEZ–PASTOR, 2009). Es la reiterativa preocupación por el examen, porque los estudiantes no entienden la presencia del examen si han hecho todo el trabajo durante el proceso.

“Las dudas en el sistema de evaluación vienen después de haber hecho los exámenes. Qué carga tienden a dar a los trabajos, qué tiempo hay que invertir en los trabajos, cómo se ve eso en la nota. Yo creo que eso ha sido unos de los peros”. (EsT)

El profesorado sigue creyendo que el examen es una herramienta a emplear, que su uso es importante para comprobar los aprendizajes y se complementa con otros instrumentos y estrategias.

“A ver, en el examen, tal y como yo lo interpreto, si no queda muy pedante, o sea si un examen se diseña como una prueba de investigación evaluativa de la calidad de aprendizaje de cada uno, es una herramienta poderosísima, en este mundo de la calidad en el que estamos. Ellos entienden que en el futuro hay pruebas y evaluaciones de tipo test, y te dicen: no sé hacer este tipo de exámenes, no controlo los nervios”. (TM1)

La autoevaluación, como posibilidad ampliamente asumida en la Ev–F (BROWN, 2007; FERNÁNDEZ–BALBOA, 2005), es expuesta por el profesorado, incluso es entendida por los estudiantes, pero no queda claro su desarrollo en la práctica, incluso se pone en duda su utilidad.

“Hay una parte de autoevaluación, en las recensiones y después su participación activa en clase. Es un compromiso intelectual, pero no hay contrato de compromiso de aprendizaje por su parte”. (TT1)

Respecto al portafolio, aunque aparece como instrumento principal en las guías docentes, el conjunto de profesores de nuestro estudio no parece que tenga una idea clara para transmitir a los estudiantes.

“Normalmente en el portafolio, yo como, yo lo utilizo a principio de curso”. (TT2)

“Ellos tienen que crearse como un cuaderno del alumno, para llevar a cabo ese tipo de actividades. Lo que tienen que hacer es, con lo que vamos dando en clase ellos lo tienen que complementar y lo tienen que organizar; o sea tienen que organizar toda la información, complementarla”. (TM2)

La mención al portafolio no puede ser presentada aquí, debido a que no llegan a ver qué es el portafolio, para qué sirve, y menos una posible relación con el examen. Ante la pregunta de si han tenido que hacer alguno, señalan que es un término nuevo para ellos.

Un aspecto considerado negativo es la gran carga de trabajo que supone cambiar en la forma de enseñar y entender el aprendizaje (DE LA CRUZ, 2003; DE KETELE, 2003).

“Hay una imposibilidad por la masificación. Tendría que haber una disminución ¿y qué número podría ser, digamos aceptable? Debería ser unos 20 para hacer una metodología de este tipo, o la evaluación que incida en las competencias, en la autonomía, de aprendizaje por sí mismos”. (TT2)

Este elemento de la carga de trabajo, para profesorado y estudiantes, es una constante que se sigue manifestando en diferentes foros sobre el EEES.

Conclusiones

La metodología participativa y la evaluación formativa son aspectos claves en la puesta en práctica de los Grados en el EEES. En la formación inicial de los titulados en CAFD, supone un cambio de orientación en el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva del profesorado y de esos mismos estudiantes.

De las distintas fuentes de información que hemos analizado para comprobar cómo se diseñan y ponen en práctica las MAP y la Ev-F, hemos visto que las guías que elaboran los docentes no siempre contienen una información precisa de aquello que luego se pretende en la práctica. Sin embargo, al ser publicadas en las páginas web de los departamentos, es el primer lugar donde se puede comprobar qué es lo que se va a realizar en las clases.

En cuanto al profesorado y estudiantes, encontramos que no siempre hay una coherencia entre lo que se pretende y se ha hecho público y lo que se está poniendo en práctica en las clases. En el caso de la metodología, bien por dificultades o dudas debidas a factores como su propio dominio derivado de sus creencias, y también de ciertas dificultades institucionales, como puede ser la carga de trabajo y el número de estudiantes en las clases. Por otro lado, esos mismos estudiantes necesitan conocer de forma más precisa qué es lo que se espera de ellos en la participación, y además reclaman claridad en la forma en la que van a ser evaluados y calificados.

Creemos que este trabajo permite al profesorado que se encuentra en la formación inicial en CAFD, pero también a otros docentes en los estudios de Grado, comprobar que la puesta en práctica de MAP y Ev-F pasa por una claridad en la forma de entenderlas, diseñarlas y aplicarlas, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Donde hay un conjunto de inconvenientes, institucionales y de formación, que deben ser tenidos en cuenta. Las limitaciones del presente trabajo se deben, por un lado, al tipo de curso y Grado que hemos analizado, de la misma forma que debería pensarse en incidir en otros aspectos, también relevantes, como puede ser el desarrollo de competencias o la aplicación en entornos virtuales, la motivación de los estudiantes, el uso de las tutorías, etc., con el fin de completar y tener una mayor y mejor información sobre la aplicación de MAP y Ev-F.

Referencias bibliográficas

- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BENITO, A. & CRUZ, A. (eds.). (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2^a ed.). Madrid: Narcea.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROWN, S. (2007). “Estrategias institucionales en evaluación”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 23–33.
- BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. & PEIRE, T. (2010). “Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 34 casos aplicados durante el curso 2007–2008”. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 18, 255–276.

- CARLESS, D. (2006). "Differing perceptions in the feedback process". *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- DE KETELE, J.M. (2003). "La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras". *Revista de Educación*, 331, 143–169.
- DE LA CRUZ, M.A. (2003). "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". *Revista de Educación*, 331, 35–66.
- DOUGLAS, J. & DOUGLAS, A. (2006). "Evaluating Teaching Quality". *Quality in Higher Education*, 12 (1), 3–13.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En SICILIA & FERNÁNDEZ-BALBOA (coord.), *La otra cara de la educación física*. Barcelona: Inde, 127–158.
- HMELO-SILVER, C.E., CHERNOBILSKY, E. & JORDAN, R. (2008). "Understanding collaborative learning processes in new learning environments". *Instructional Science*, 36, 409–430.
- KEMBER, D. & WONG, A. (2000). "Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching". *Higher Education*, 40, 69–97.
- KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios*. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-NOGUERO, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2008). "Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching". *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293–311.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2011). "El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria". *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159–173.
- LYONS, N. (ed.). (2003). *El uso del portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MENGES, R. (2000). "Shortcomings of Research on Evaluating and Improving Teaching in Higher Education". *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 5–13.
- NICOL, D. (2010). "From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501–517.
- PÉREZ, Á., JULIÁN, J.A., & LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2009). "Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior". En LÓPEZ-PASTOR (ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 19–43.
- QUINTON, S. & SMALLBONE, T. (2010). "Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning—a teaching model". *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 125–135.
- RODRÍGUEZ, G., IBARRA, M.S. & GÓMEZ, M.A. (en prensa). "e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes". *Revista de Educación*, 356. DOI:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045.
- ROMANVILLE, M. (1999). "Quality evaluation of teaching in higher education". *Higher Education in Europe*, 24 (3), 415–424.
- SADLER, D.R. (2010). "Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535–550.
- SANTOS, M., MARTÍNEZ, L.F. & LÓPEZ-PASTOR, V.M. (eds.) (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- TORGERSON, C.J., ANDREWS, R.J., ROBINSON, A.M. & SEE, B.H. (2006). *A systematic review of effective methods and strategies for improving argumentation skills in undergraduate students in Higher Education*. York: The Higher Education Academy.

VALLES, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

YORKE, M. (2003). "Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice". *Higher Education*, 45, 477–501.