

Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado¹

Do What I Say, Not What I Do: Student Assessment Systems in Initial Teacher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143

Andrés Palacios Picos
Víctor Manuel López-Pastor

Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Segovia, España.

Resumen

La finalidad de este estudio es analizar qué tipologías de profesores universitarios encargados de la formación inicial del profesorado (FIP) existen en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan. La revisión del asunto remarca la importancia de la coherencia entre el discurso y la práctica evaluativa en la FIP, tanto para mejorar el aprendizaje de los alumnos como para incrementar sus competencias docentes evaluativas. Esto contrasta con la realidad, en la que predomina la evaluación orientada a la calificación. Se han elaborado escalas actitudinales fiables y válidas, así como encuestas sobre la evaluación. Tras su aplicación a una muestra de 80 docentes de seis centros de FIP, se han realizado análisis multivariantes (análisis de clúster y ANOVAS). Los resultados sugieren la

⁽¹⁾ Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto de investigación VA035A08, titulado: La docencia universitaria ante el EEES. Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales, subvencionado por la Junta de Castilla y León, en la convocatoria pública para el desarrollo de proyectos de investigación (BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008).

Agradecemos la colaboración prestada por todos los profesores participantes, así como la detallada revisión de los borradores de este artículo, llevada a cabo por Juan Miguel Fernández-Balboa y Luis Mariano Torrego Egido.

existencia de tres tipos (conglomerados) de docentes, que se diferencian por sus actitudes y por los sistemas de evaluación que utilizan: en primer lugar, existe el tipo de *profesor innovador*, que suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua, tiende a implicar a los alumnos en los procesos de evaluación, diversifica los instrumentos y técnicas de calificación, utiliza portafolios y obtiene la calificación a partir de las diferentes actividades de aprendizaje que realizan los alumnos; en segundo lugar, se encuentra el *profesor tradicional*, que utiliza sistemas de evaluación sumativa y final, no implica a los alumnos en los procesos de evaluación y suele obtener la calificación a través de un único examen final –o, como mucho, combinándolo con algún trabajo monográfico que tiene poco peso en la nota definitiva–; por último, podemos hablar del *profesor ecléctico*, que tiende a realizar pequeños procesos de evaluación formativa, implica de algún modo a los alumnos en los procesos de evaluación y suele combinar el examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva. Los datos indican que estas tipologías tienen más relación con la formación permanente recibida que con la inicial.

Palabras clave: evaluación, formación inicial del profesorado, perfiles docentes universitarios, evaluación universitaria, evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, análisis de conglomerados.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the types of university teachers who provide initial teacher education (ITE) in terms of the systems and assessment tools they use. A review of current theory shows that consistency between discourse and assessment practice is important in improving student learning and honing students' assessment competencies as teachers. In the real picture, however, assessment is predominantly exam oriented. Reliable, valid attitudinal scales and assessment surveys were developed and applied to a sample of 80 teachers from six teacher training schools, followed by multivariate analysis (cluster analysis and ANOVA). The results suggest there are three types (clusters) of teachers, according to their attitudes and the assessment systems they use. *Innovative teachers* generally use systems and processes based on continuous formative assessment; they tend to involve students in assessment processes; they diversify the grading instruments and techniques they apply; they use a portfolio and they grade on the basis of the different learning activities performed by their students. *Traditional teachers* use systems involving a final summative evaluation; they do not involve students in assessment processes; they generally grade on the basis of a single final examination or, at best, they combine the final exam with a paper

that has little impact on the final mark. *Eclectic teachers* tend to conduct short training assessments; they involve students to some degree in assessment processes and they generally combine a final exam with other learning and assessment activities that have some weight in the final grade. The data indicate that these teacher types bear a closer relationship with the kind of continuous training the teachers have received than the initial training they received themselves as students.

Key words: Assessment, initial teacher education, university teacher profiles, formative assessment, learning-oriented assessment, cluster analysis.

... en la universidad había tenido una asignatura sobre la evaluación continua y, para ver si lo habían aprendido, el catedrático les había puesto un examen tipo test que había corregido con una plantilla (Flecha, 2009, p. 10).

Introducción

Los estudios sobre el tipo de evaluación que predomina en las aulas universitarias españolas parecen coincidir en que el uso de procesos de evaluación formativa y continua es escaso y poco habitual (Fernández Pérez, 1989; Flórez, 1999; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999, 2002; Zabalza, 2003).

Esta situación contrasta con las numerosas referencias que señalan la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior (Barberá, 2003; Biggs, 2005; Bonson y Benito, 2005; Boud, 1995; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Falchikov, 2005; Ibarra y Rodríguez, 2010; López-Pastor et ál., 2009).

La evaluación es una de las tareas fundamentales de los profesores, una competencia docente básica (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003) y uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes y de la calidad docente (Black y William, 1998). La evaluación determina y condiciona los

contenidos, las estrategias, los esfuerzos y los aprendizajes de una forma clara y directa (Barberá, 2003; Biggs, 2005; Bonson y Benito, 2005; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Gibbs, 2003; Santos, 1999; Zabalza, 2003).

Debido a ello, Gibbs (2003) señala la importancia de usarla estratégicamente en los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria. En esa misma línea, Biggs (2005) remarca que la forma de plantear la evaluación actúa como condicionante en los procesos de aprendizaje y señala la importancia de que esté alineada con los objetivos y las actividades de aprendizaje. Es difícil que una innovación curricular sea efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Dochy et ál., 2002, 2005; Watts y García-Carbonell, 2006).

Dochy et ál. (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos. Bonsón y Benito (2005) consideran que una forma de entender este proceso de cambio puede ser pasando de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. En este sentido, Carless et ál. (2006) y Boud y Falchikov (2007) prefieren utilizar el concepto «evaluación orientada al aprendizaje».

Ibarra y Rodríguez (2010) consideran que, para poder cumplir estos retos o para acometer otros cambios, se hace necesaria la modificación de la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, de forma que favorezca estos nuevos enfoques y se centre en los tres aspectos resaltados por la citada corriente de la evaluación orientada al aprendizaje: tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos; implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación; y retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejoras reales.

Sin embargo, la realidad de las aulas universitarias españolas parece alejarse de estos enfoques. Fernández Pérez (1989), en el primer estudio realizado a gran escala en nuestro país, encuentra que la gran mayoría de los alumnos universitarios indicaron que recibían evaluaciones aisladas, basadas en la realización de una única prueba (examen), normalmente de tipo memorístico, y que solían desconocerse los criterios que utilizan los profesores para calificar dicha prueba.

En las aulas universitarias se evalúa básicamente para calificar y no para orientar el aprendizaje de los alumnos (Tejedor, 1998). La mayoría de los

profesores usa el examen como única forma de evaluación, excepto en el caso de asignaturas con pocos estudiantes (Gros y Román, 1995).

La evaluación es la dimensión docente más controvertida y peor valorada por los alumnos y egresados (Flórez, 1999). Trillo (2005) constata que profesores y alumnos expresan graves críticas a la forma en que actualmente se está desarrollando el proceso de evaluación. Sugiere, además, que no existen grandes diferencias en este tema respecto a lo que sucede en el contexto anglosajón. Zabalza (2003), después de revisar la literatura sobre el estado de la evaluación en la universidad española, señala que esta actividad evaluadora es una de las carencias más extendidas en las aulas universitarias.

La falta de formación del profesorado universitario es uno de los factores más citados como elemento determinante de los sistemas de evaluación que imperan en las aulas universitarias (Flórez, 1999; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999; Zabalza, 2003). Muchos profesores manifiestan que no han recibido ni realizado formación específica para la docencia y que no se encuentran suficientemente preparados para realizar una evaluación más cualitativa e integral del desarrollo personal del alumno (Tejedor, 1998). El problema radica en que la mayoría de los profesores universitarios desconocen la función formativa de la evaluación y en la perniciosa utilización que se hace de la evaluación sumativa (Flórez, 1999). Respecto a la competencia autopercebida, los profesores universitarios se sienten mejor preparados para planificar sus clases y para implicar activamente a sus alumnos, pero menos para la evaluación, tanto del aprendizaje como de su propia enseñanza (Prieto, 2005). Ibarra y Rodríguez (2010) consideran que los propios profesores se están haciendo cada vez más eco de esta necesidad de formarse en cuestiones referentes a la evaluación, como consecuencia de su participación e implicación en proyectos piloto de innovación para adecuar las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Tejedor (1998) considera que estas deficiencias se deben, en parte, a la falta de formación didáctica del profesorado universitario, lo cual hace que realice la evaluación de sus estudiantes de forma semejante a cómo la vivieron siendo alumnos. Esta tendencia a reproducir y hacer prevalecer modelos tradicionales de evaluación es especialmente grave en la formación inicial del profesorado (FIP), tanto por su condición de contenido de aprendizaje y competencia profesional por adquirir como por su influencia en la futura reproducción o innovación educativa en los

niveles no universitarios. Por estas dos razones, es especialmente necesario desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la FIP. Investigaciones al respecto (Santos, 1999; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999, 2002) parecen mostrar que se están realizando prácticas educativas considerablemente incoherentes con los discursos que se desarrollan en las asignaturas, así como con la legislación educativa española de los últimos 40 años, que defiende la utilización sistemática de procesos de evaluación continuos y formativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación es reflejo del inmovilismo didáctico y pedagógico que predomina en las facultades y centros de FIP y del nefasto efecto que genera en los niveles no universitarios del sistema educativo, dado que los profesores tienden a utilizar en su docencia los mismos métodos de enseñanza y evaluación que utilizaron con él cuando era alumno (Fernández-Pérez, 1989, 1994; Tejedor, 1998). Esta situación, en la cual se cambian los contenidos que los docentes universitarios transmiten a los futuros maestros, pero se mantiene sustancialmente el método de enseñanza y de evaluación (que continúa siendo dogmático, transmisor y basado en la competitividad –Tonucci, 2010–), no puede funcionar. Los alumnos de FIP perciben claramente y critican esta situación. La mayoría opina que sus profesores entienden «evaluar como calificar al alumno», examinarlo y decidir si puede o no promocionar; también consideran que la evaluación en la FIP cumple muy pocas de las características que debería aglutinar una evaluación educativa (Porto, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999).

En la FIP es fundamental predicar con el ejemplo; en las facultades de educación no se deberían indicar las cosas que deben practicar los maestros en las escuelas si sus profesores no son capaces de ponerlas en práctica en sus aulas (Fullan, 1991). En un estudio reciente, Manrique et ál. (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto de alumnos de FIP considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales. Similares valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto en FIP (López-Pastor, 2008; Santos, Martínez y López-Pastor, 2009). Los resultados parecen mostrar que la utilización de sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida en FIP mejoran la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como la percepción sobre su utilidad práctica para su futura labor docente.

Como vemos, parecen perfilarse dos enfoques a la hora de plantear la evaluación del alumnado en la Enseñanza universitaria: una evaluación orientada a la calificación (única o predominantemente sumativa y final) frente a una evaluación orientada al aprendizaje (formativa y continua). La primera parece ser la que se lleva a cabo habitualmente en FIP, de manera que el concepto *evaluación* no se suele interpretar en su sentido más amplio y abierto, sino como un mero sinónimo reduccionista de calificación, o de cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control, etc. Estos modelos de evaluación tradicional también se caracterizan porque el agente evaluador (más bien calificador) es el profesor, de forma individual o colectiva (tribunales o comisiones), de modo que, por lo general, los alumnos no participan en la evaluación. En cambio, la evaluación orientada al aprendizaje se caracteriza por desarrollar tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos, implicar a los alumnos en el proceso de evaluación y aportarles retroalimentación con posibilidades de mejora y aprendizaje.

En la revisión del asunto hemos comprobado que existen numerosos trabajos sobre evaluación en docencia universitaria, pero pocos trabajos de diagnóstico sobre el uso de sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación del aprendizaje por parte de los docentes de los centros de FIP. Nuestro objetivo de investigación es realizar una aportación a ese campo tan poco estudiado.

Objetivos del estudio

Con esta investigación se han pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

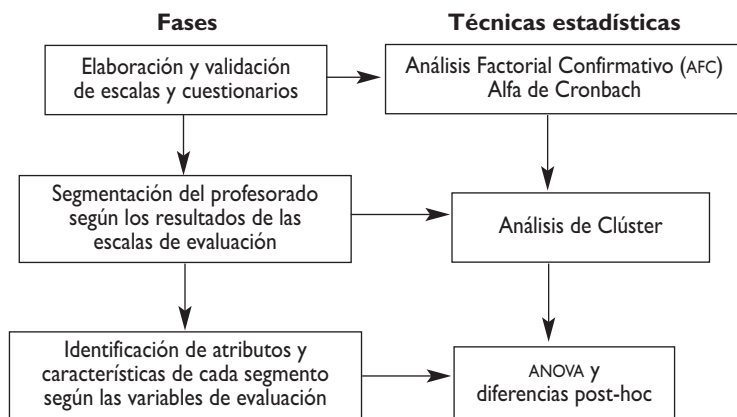
- Analizar las tipologías de profesores universitarios de los centros de FIP en función de los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación que utilizan de forma predominante.
- Estudiar las características que tiene cada una de las tipologías encontradas en función de la edad, la experiencia, la titulación, el tipo de plaza y su formación inicial y permanente en aspectos didácticos.

Metodología

Fases de la investigación

Para cumplir los objetivos, la investigación se llevó a cabo en tres etapas fundamentales que se presentan en la Figura 1.

FIGURA 1. Proceso, fases y técnicas estadísticas del estudio



En un primer momento, elaboramos las escalas y cuestionarios sobre evaluación a partir de los cuales se identificó y caracterizó a los docentes universitarios. Con sus resultados, tratamos de clasificar los docentes en el menor número posible de grupos mediante análisis de clúster con significatividad lógica y estadística. En una tercera fase, se identificaron los atributos y las características de estos grupos (perfiles) según los resultados de las escalas y cuestionarios validados en la primera fase.

Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra productora de datos de 80 docentes de las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de los campus de Valladolid, Segovia, León, Salamanca y Zamora (Tabla 1). En la muestra predominan ligeramente los hombres (61%), con una edad media de 44 años, con una experiencia

docente en el rango medio de 15-16 años y con mayor presencia de doctores (60%) y profesores titulares de escuelas universitarias (34%) frente a titulares de universidad y catedráticos de EU (26%), contratados-doctores (20%), asociados (16%) y catedráticos de universidad (1%).

TABLA I. Características de la muestra

	Población de partida (profesores)	Muestra invitada	Muestra	% de la muestra en relación a la muestra invitada
Segovia	60	25	17	68,00
Valladolid	110	35	19	54,29
León	155	50	23	46,00
Salamanca	81	30	16	53,33
Zamora	49	20	5	25,00
Total	455		80	

Recogida de datos

La toma de datos se realizó mediante una Escala de Actitudes y dos cuestionarios, entre enero y mayo de 2009.

La versión final de la escala se denominó Escala de Actitudes hacia la Evaluación Formativa y Participación del Alumnado (EAEF-PA). Esta versión consta de 12 preguntas cuyo objetivo es medir las actitudes de los encuestados hacia dicho tipo de evaluación. Al tratarse de una escala sumativa, mayores puntuaciones en la escala suponen mejores actitudes hacia la evaluación formativa. En cada uno de los ítems, el docente responde según el grado de acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert de cinco puntos (valores de 0 a 4).

Los otros dos cuestionarios citados recaban información sobre la evaluación final y sobre los sistemas de calificación.

Para la construcción de la escala y los cuestionarios se han tenido en cuenta instrumentos ya validados con temas semejantes (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999; Prieto, 2005; Trillo, 2005; Tejedor, 1998). En una primera fase, se recogió una amplia muestra de preguntas sobre estos tres aspectos, que fueron evaluadas por distintos expertos, profesionales de la

FIP. De todas ellas, se seleccionaron las más pertinentes por su relevancia (los ítems deberían estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y claridad (debían ser fácilmente comprensibles, con afirmaciones simples). Con estas se realizaron los primeros pretest.

Para calcular la fiabilidad de la EAEF-PA se ha utilizado el alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0,85 (12 ítems), el cual puede ser considerado alto. Esto nos asegura que nuestras medidas y sus resultados son fiables.

Por lo que respecta a la validez de contenido, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con los 12 ítems del cuestionario. Para su cálculo, se utilizaron la matriz de covariaciones y el algoritmo de cálculo de los mínimos cuadrados no ponderados, pues con dicha estrategia de cálculo se realizan estimaciones consistentes sin necesidad de asumir multinormalidad de las variables (Ruiz, 2000). Concretamente, se ha contrastado la hipótesis de la existencia de dos factores correspondientes a las dos vertientes del cuestionario: actitudes hacia la evaluación formativa y actitudes hacia la participación de los alumnos en dicha evaluación (Tabla II).

TABLA II. Evaluación mediante AFC de modelo bifactorial de la EAEF-PA

Modelo	S-B (p) (Chi-cuadrado) (gl)	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	AGFI	AIC
Dos factores	57,88 (43) (p = 0,064)	0,077	0,90	0,96	0,87	0,81	590,99

Como podemos comprobar, el modelo alcanza buenos ajustes. Además, la matriz LAMBDA-X del modelo presenta todos los valores significativos con $p < 0,05$, lo que proporciona evidencias añadidas de la validez de las preguntas de la escala. Un dato interesante a resaltar es la alta correlación de 0,79 entre ambos factores del cuestionario: las actitudes hacia la evaluación formativa y continua, y la participación del alumnado en dicho proceso.

Los cuestionarios sobre evaluación final (CEF) y sistemas de calificación (CSC) carecen de unidad de medida, razón por la cual no puede obtenerse una puntuación final como en la escala anterior (por razones obvias, tampoco una medida de fiabilidad de la escala). En el primer cuestionario, el objetivo es indagar en los procedimientos y sistemas de evaluación final;

en el segundo, establecer de cuántos y de qué sistemas se vale el docente para calificar a los alumnos. Constan de cinco y ocho preguntas respectivamente.

Como complemento a la escala y los cuestionarios, se realizaron preguntas relativas a la experiencia docente, la categoría laboral, la formación pedagógica recibida, así como a otros datos relacionados con los centros de trabajo, la edad, el sexo y ciertos aspectos académicos de interés.

Resultados

El análisis de conglomerados es una técnica que se utiliza a menudo para clasificar a los sujetos, mediante criterios de asignación muy diversos. Como técnica estadística es poco exigente en cuanto a las características de las variables, puesto que basta con asegurar la ausencia de correlaciones y compartir sistemas de medidas (la métrica lo más parecida posible). Aunque existen varios sistemas para asignar los elementos a cada uno de los conglomerados, en este caso se ha utilizado un método de clasificación no jerárquico (análisis de conglomerados de k-medias), partiendo de la premisa de maximizar la varianza entre tipologías y minimizar la varianza dentro de cada tipología. Para la determinación de estos conglomerados se han utilizado las respuestas de los docentes a las preguntas de la EAEF-PA, del CEF y del CSC.

De todas las soluciones posibles, la que mejor cumple los criterios enunciados en el análisis de datos es la que establece tres conglomerados (Tabla III).

TABLA III. Número de docentes por conglomerado

Conglomerado	Docentes	Porcentaje
1	20	25,0
2	21	26,3
3	39	48,8
Total	80	100,0

En este primer paso, se sabe qué docentes pertenecen a qué conglomerado pero se desconocen sus características. Por ello, en un segundo momento se procede a su identificación a partir de los resultados en las tres escalas comentadas.

Con relación al valor final de la EAEF-PA, los valores medios de cada conglomerado presentan diferencias significativas en el ANOVA correspondiente ($F = 81,149$; $p > 0,00$); el perteneciente al primer grupo es el que presenta un valor más elevado; le sigue el tercero de los conglomerados aunque las mayores diferencias se obtienen en las comparaciones con el segundo grupo, cuyo valor medio –por debajo de los 14 puntos (en una escala de 12 ítems con un valor máximo de 48)– apenas supera una respuesta media de un punto por pregunta (Tabla IV).

TABLA IV. Valores medios en la EAEF-PA por conglomerado

	CONGLOMERADO				F	Sig.
	1	2	3	Valor medio total		
Puntuación final en la Escala de Actitudes hacia la Evaluación Formativa	34,50	13,28	23,92	23,77	81,149	0,000

El primer conglomerado está formado por los docentes con actitudes positivas hacia la evaluación formativa y continua, así como con la participación de los alumnos en estos procesos, razón por la que lo hemos denominado *profesor innovador*. Este tipo está compuesto por el 25% de los encuestados. En el segundo conglomerado se ubican los profesores con actitudes no favorables a los sistemas de evaluación continua y formativa; hemos denominado al grupo denominado *profesor tradicional*. Este tipo está formado por el 26% de los docentes de la muestra. El tercer conglomerado se halla en una posición intermedia respecto a las actitudes hacia la evaluación formativa y lo hemos denominado *profesor ecléctico*. El conjunto está formado por algo menos del 49% de los docentes.

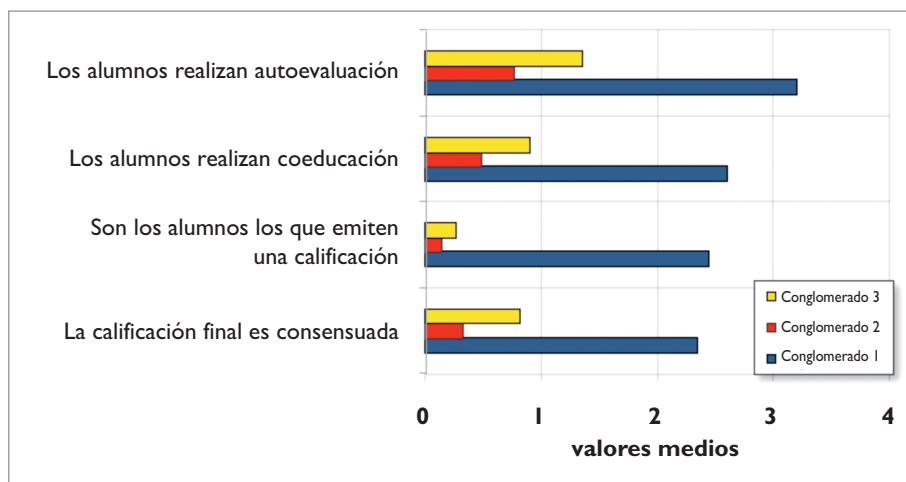
No obstante, podemos caracterizar de manera más clara cada uno de estos tres grupos a partir de los valores medios obtenidos en las 12 preguntas del cuestionario actitudinal (Tabla V).

TABLA V. Diferencias de medias en las preguntas de la EAEF-PA (por conglomerado)

Preguntas del cuestionario	MEDIAS POR CONGLOMERADO EN UNA ESCALA DE 0 A 4 PUNTOS				ANOVA	
	1	2	3	Total	F	Sig.
Se realizan procesos de evaluación continua.	3,50	1,38	3,38	2,89	55,219	0,000
Se utilizan procesos de evaluación formativa.	3,35	1,90	2,92	2,76	12,298	0,000
Se explican previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes.	3,30	2,76	3,51	3,26	6,236	0,003
Los alumnos valoran el trabajo que ellos mismos realizan (autoevaluación).	3,20	0,76	1,36	1,66	29,053	0,000
Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.	3,10	2,57	3,33	3,08	4,043	0,021
Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso.	3,00	0,86	2,74	2,31	20,304	0,000
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos.	2,90	1,48	2,59	2,38	8,460	0,000
Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación).	2,60	0,48	0,90	1,21	28,111	0,000
Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales.	2,45	0,19	0,85	1,08	22,747	0,000
Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (autoevaluación).	2,45	0,14	0,26	0,78	99,706	0,000
La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).	2,35	0,33	0,82	1,08	18,126	0,000
Se utilizan portafolios o carpetas individuales para entregar todos los materiales.	2,30	0,43	1,26	1,30	10,939	0,000

Las mayores diferencias se obtienen en los ítems relacionados con la participación de los alumnos en la evaluación y en la calificación final. Para el profesor tradicional, esta participación es escasa o nula. Este dato contrasta con el que aporta el profesor innovador, que promueve la participación de los alumnos en la evaluación y diversifica los sistemas, utilizando habitualmente tanto la coevaluación como la autoevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada (Figura II).

FIGURA II. Valores medios en la participación de los alumnos en la evaluación (por conglomerado)



Otros ítems en los que las diferencias se agrandan (los valores de F son mayores) están relacionados con aspectos tales como el uso del portafolios –tanto individuales como grupales– o con la posibilidad de modificar los trabajos a lo largo del proceso de aprendizaje. Por otro lado, las diferencias son menores a la hora de explicar los criterios previos de exámenes y trabajos, resolver dudas de los exámenes y realizar comentarios sobre las actividades de evaluación.

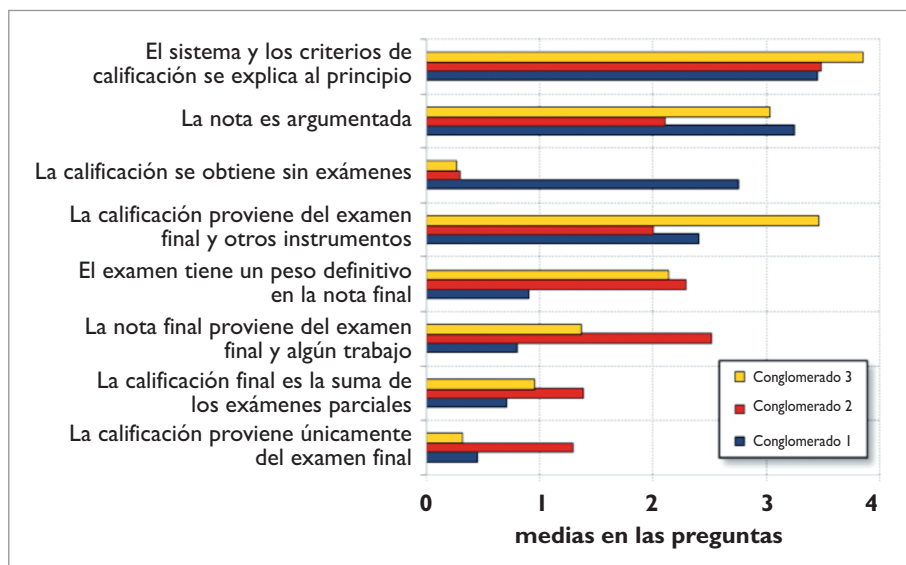
En relación con los datos de los dos cuestionarios sobre los sistemas de evaluación y de calificación final, las diferencias se manifiestan sobre todo en la posibilidad de evaluar sin necesidad de realizar un examen: solo para el profesor innovador existe tal posibilidad. Para el profesor tradicional, en cambio, el sistema prioritario y casi único de evaluación es un examen final. Para el profesor ecléctico, en una posición claramente

intermedia, sigue siendo importante la nota del examen final, si bien esta suele combinarse con otros trabajos o actividades de aprendizaje (Tabla VI y Figura III).

TABLA VI. Valores medios en procesos y sistemas de evaluación y calificación (por conglomerado)

	MEDIAS POR CONGLOMERADO EN UNA ESCALA DE 0 A 4 PUNTOS				ANOVA	
	1	2	3	Total	F	Sig.
Preguntas del CEF y el CSC						
El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y eran conocidos.	3,45	3,48	3,85	3,65	2,738	0,071
La nota es argumentada.	3,25	2,10	3,03	2,84	5,910	0,004
Se utilizan exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.).	2,95	2,00	2,85	2,65	3,395	0,039
La calificación se obtiene sin exámenes.	2,75	0,29	0,26	0,89	71,998	0,000
La calificación proviene del examen final y de otros instrumentos.	2,40	2,00	3,46	2,81	11,331	0,000
Se realizan exámenes con preguntas cortas.	2,00	2,10	2,49	2,26	1,117	0,332
Se usan exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.).	1,65	1,48	2,26	1,90	2,412	0,096
Se utilizan exámenes tipo test.	0,90	1,14	1,03	1,03	0,150	0,861
A pesar de que se realizan diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final.	0,90	2,29	2,13	1,86	7,066	0,002
Se utilizan exámenes orales.	0,85	0,62	0,92	,83	0,351	0,705
La nota final proviene del examen final y de algún trabajo.	0,80	2,52	1,36	1,53	9,116	0,000
La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	0,70	1,38	0,95	1,00	1,279	0,284
La calificación proviene únicamente del examen final.	0,45	1,29	0,31	0,60	7,149	0,001

FIGURA III. Valores medios en procesos y sistemas de evaluación (por conglomerados)



El resto de datos recogidos permite definir con mayor claridad el perfil de cada grupo de profesores.

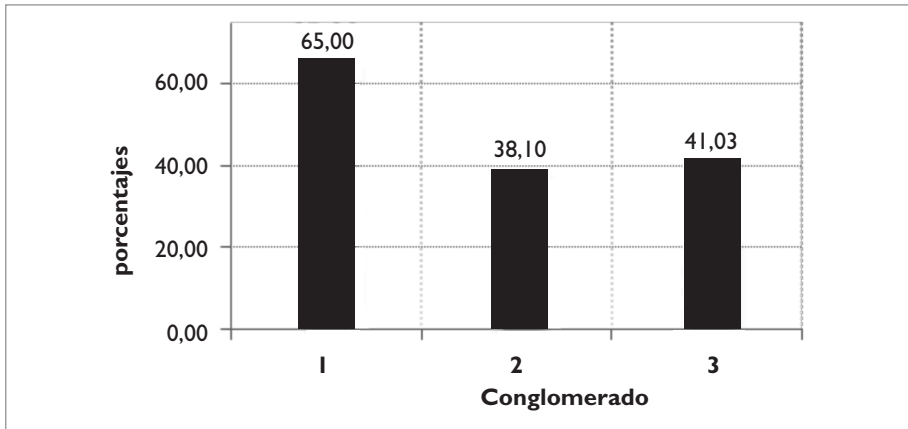
La edad media del profesor innovador es de 41 años, la del profesor tradicional es 43 y en el caso del profesor ecléctico es de 46 años. No obstante, el profesor tradicional presenta una distribución irregular, en tanto que hay un porcentaje alto de profesores con edades inferiores a los 35 años (25% de los encuestados), frente a otro 25% con edades superiores a los 55 años. En línea con estos resultados, la experiencia docente es significativamente distinta en cada grupo. La media mayor la encontramos en el profesor ecléctico (17,25 años), seguido del tradicional (15,15) y del innovador (13,26).

El porcentaje de doctores es mayor entre los profesores tradicionales (76,19%) frente a los innovadores (55%) y los eclécticos (51,28 %).

Respecto a la formación psicopedagógica recibida, es el profesor tradicional (91%) el que presenta un mayor porcentaje de respuestas positivas, seguido del ecléctico (90%) y, por último, del innovador (80%). Sin embargo, cabe destacar que esta formación, tanto en el profesorado tradicional como en el ecléctico, proviene fundamentalmente de la carrera

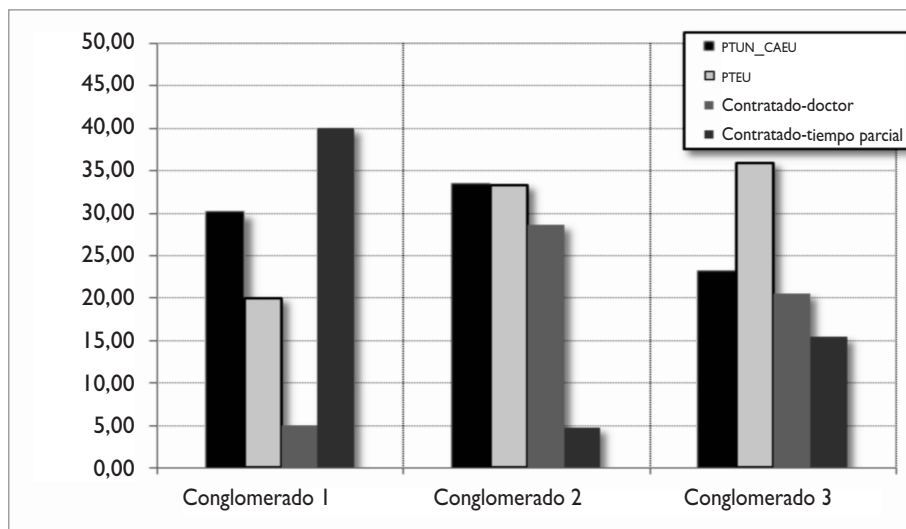
realizada o de alguna de las asignaturas que en ella se cursaron; por el contrario, la formación recibida por los docentes del conglomerado 1 (profesor innovador) proviene en gran medida de cursos de formación continua de naturaleza psicopedagógica y didáctica (Figura IV).

FIGURA IV. Formación continua en aspectos psicopedagógicos (por conglomerados)



Por categorías profesionales, las mayores diferencias se encuentran entre el profesorado contratado: los profesores innovadores son en su mayoría contratados a tiempo parcial, mientras que los profesores tradicionales son, predominantemente, contratados a tiempo completo. En cambio, los porcentajes de profesores funcionarios son similares en los tres grupos, aunque algo mayores en el grupo de profesores tradicionales (catedráticos de escuela universitaria –CAEU–; titulares de universidad –PTUN–; titulares de escuela universitaria –PTEU–).

FIGURA V. Porcentaje de profesores en cada categoría profesional (por conglomerado)



A modo de resumen, podemos establecer características asociadas a cada conglomerado a partir de los elementos que se han estudiado en los apartados anteriores (Tabla VII).

TABLA VII. Características asociadas a los conglomerados

CONGLOMERADO	1	2	3
Nombre	Profesor innovador	Profesor tradicional	Profesor ecléctico
Características básicas	Docentes implicados en procesos de evaluación formativa, continua y participativa.	Docentes que utilizan sistemas de evaluación orientados a la calificación y no favorecen la participación del alumnado.	Docentes que evalúan de manera mixta, según criterios clásicos, pero incorporando elementos de evaluación formativa y alternativa.
Porcentaje	25%	26%	49%
Valoración en la escala EAEF-PA	Muy alta (34,50)	Muy baja (13,28)	Media (23,92)

<p>Valores medios en los ítems más relevantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan procesos de evaluación continua (3,5). - Se utilizan procesos de evaluación formativa (3,35). - Se explican previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes (3,3). - La nota es argumentada (3,25). - Los alumnos valoran el trabajo que ellos realizan (autoevaluación) (3,2). - Se utilizan exámenes prácticos (2,95). - Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en su repetición para mejorarlos (2,9). - La calificación se obtiene sin exámenes (2,75). - Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación) (2,6). - Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (2,45). - Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales (2,45). - La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada) (2,35). - Se utilizan portafolios o carpetas individuales para entregar todos los materiales (2,3). 	<ul style="list-style-type: none"> - A pesar de que se realizan diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final (2,29). - La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados (1,38). - La calificación proviene únicamente del examen final (1,3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se explican previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes (3,51). - La calificación proviene del examen final y de otros instrumentos (3,46). - Se realizan procesos de evaluación continua (3,38). - Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y de las actividades de evaluación (3,08). - Se utilizan procesos de evaluación formativa (2,92). - Se utilizan exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.) (2,85). - Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en su repetición para mejorarlos (2,38). - A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final (2,13).
--	---	---	---

<p>Otras características del conglomerado (edad, experiencia, categoría profesional, formación inicial y permanente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Son los docentes de menor edad promedio. - Tienen menor experiencia docente. - Porcentaje elevado de profesores contratados a tiempo parcial, pero también de profesores funcionarios titulares de universidad. - Realizan una mayor formación permanente en aspectos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores muy diversos en edad y experiencia. - Es el grupo de mayor número de doctores. - Hay un porcentaje elevado de profesores funcionarios y contratados laborales a tiempo completo. - Elevado porcentaje con formación inicial, pero muy bajo en formación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son los docentes con una media de edad mayor. - Tienen la mayor media de experiencia docente. - Hay un porcentaje elevado de profesores titulares de escuelas universitarias. - Elevado porcentaje con formación inicial, pero menor formación permanente.
---	--	---	---

Discusión

Como hemos tenido ocasión de analizar, la evaluación es un elemento del currículo de enorme trascendencia, a pesar de la escasa formación específica que los profesores universitarios admiten tener al respecto. Esta importancia es mayor, si cabe, en los centros de FIP, pues parece tener una fuerte influencia en el desarrollo de competencias de los que serán los maestros del mañana. Pero, al hilo de los resultados, no parece que la congruencia entre la teoría y la práctica sea la tónica de los docentes encargados de la FIP. Mediante técnicas de análisis multivariantes, y a partir de los datos obtenidos con escalas de alta fiabilidad y validez, se constata la existencia de tres perfiles de docentes universitarios en los estudios de FIP, que se diferencian claramente según sus actitudes ante la evaluación de los alumnos y los procesos de evaluación que ponen en práctica en sus asignaturas.

El profesorado innovador muestra una actitud positiva hacia el desarrollo de modelos de evaluación alternativa, cuyas características principales son las siguientes: desarrollar sistemas de evaluación formativa y continua; favorecer la participación e implicación de los alumnos en los procesos evaluativos; utilizar técnicas de evaluación variadas, ligadas a la realización de diferentes actividades de aprendizaje y recopiladas normalmente en portafolios individuales o grupales; establecer canales de

doble dirección en los procesos de evaluación (lo evaluado por el profesor permite al alumno mejorar lo realizado para una nueva entrega); creer en las posibilidades de la evaluación como elemento clave para la mejora del aprendizaje. Uno de cada cuatro docentes se ajusta a este perfil. Además, el profesorado de este conglomerado es el que tiene la edad promedio más baja; también es el que, de media, tiene menor experiencia docente. En este grupo hay un porcentaje elevado de contratados a tiempo parcial y de titulares de universidad y los miembros de este grupo son los que realizan una mayor formación permanente en aspectos didácticos. Se ha encontrado una alta relación entre las actitudes hacia la evaluación formativa y la implicación de los alumnos en la evaluación; concretamente, cuanto mejores son las actitudes hacia la evaluación formativa y continua, mayores son las posibilidades de utilizar las autoevaluaciones, las coevaluaciones o las evaluaciones dialogadas.

Las características del profesorado innovador corresponden con las indicadas por los principales especialistas sobre evaluación en docencia universitaria para los enfoques de evaluación alternativa y evaluación orientada al aprendizaje (Boud y Falchikov, 2007; Carless et ál., 2006, 2007; Falchikov, 2005). También podemos encontrar este tipo de características en algunos trabajos publicados recientemente sobre experiencias y estudios piloto de evaluación formativa y compartida llevados a cabo en FIP (Fernández-Balboa, 2006; López, 2008; López et ál., 2009; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Santos, Santos Pastor, Martínez Muñoz y López Pastor, 2009; Tabernero, De las Heras y González-Boto, 2009; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009).

El profesorado tradicional obtiene puntuaciones bajas en los aspectos relacionados con el uso de la evaluación formativa y continua y, en cambio, puntuaciones muy altas en los que hacen referencia al uso de sistemas de evaluación tradicionales (calificación mediante un único examen final o con un examen final combinado con algún trabajo monográfico). En el caso de emplear esta combinación, los trabajos tienen poco peso en la nota definitiva. Por tanto, este tipo de profesores no favorecen la participación de los alumnos en los procesos evaluativos. Pueden encontrarse numerosas referencias que critican la predominancia de este tipo de sistemas en la FIP, tanto por sus efectos negativos en el aprendizaje de los alumnos como por la grave incoherencia pedagógica que supone y por sus efectos a largo plazo en las estrategias didácticas que utilizarán dichos alumnos cuando sean profesores (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999;

Fullan, 1991; López, 2008; Nieto, 2000; Santos, 1999; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999).

Los profesores eclécticos se sitúan entre los dos conglomerados anteriores, pues, si bien muestran una actitud favorable sobre el uso de procesos de evaluación formativa y continua, siguen otorgando al examen final un gran protagonismo, aunque este se combine con otros procedimientos para llegar a la calificación definitiva. Este tipo se aproxima más al modelo de profesor tradicional, pero introduce pequeñas innovaciones en el sistema de evaluación, de forma que obtiene puntuaciones altas en los siguientes aspectos: utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua; acordar con los alumnos el sistema de evaluación al principio de la asignatura; dar la posibilidad de volver a realizar los trabajos corregidos para su mejora. Aunque no tienden a diversificar los instrumentos y técnicas de calificación, suelen combinar el examen final con algún otro instrumento, al que se otorga cierto peso en la calificación definitiva.

En términos generales, la predominancia de los perfiles tradicional y ecléctico en la FIP es un resultado preocupante para el desarrollo de competencias profesionales adecuadas en los alumnos. Estos bajos resultados se pueden explicar por la tendencia a reproducir modelos en educación (Fernández-Pérez, 1994, Fullan, 1982, 1993; Tejedor, 1998), así como por la falta de formación adecuada sobre sistemas, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria (Flórez, 1999; Ibarra y Rodríguez, 2010; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Zabalza, 2003).

La experiencia docente y la edad no parecen tener por sí mismas relación con las actitudes hacia la evaluación formativa. En términos generales, existe una relación inversa entre experiencia docente y actitudes hacia la evaluación formativa; aunque tenemos que ser cautos, pues existe también un grupo importante de docentes muy jóvenes entre el profesorado tradicional (el 40% de sus miembros tienen menos de 39 años). Este último dato podría interpretarse a la luz de las inseguridades que ciertos docentes noveles pudieran tener ante procesos complejos de cambio, de los que probablemente no tengan ninguna referencia vivida y para los que seguramente tampoco han sido formados. Fullan (1982) considera que los cambios que afectan a los sistemas de evaluación son difíciles, complejos y lentos, dado que requieren adaptaciones en la forma de organizar la enseñanza, así como un replanteamiento de las

convicciones profesionales y personales. La falta de formación didáctica del profesorado universitario hace que evalúe de forma semejante a como fue evaluado cuando era alumno (Tejedor, 1998). Si no se conocen prácticas de referencia a partir de las cuales ir modificando y creando un sistema propio, es muy difícil que los profesores noveles generen un cambio tan grande en sus sistemas de evaluación (López et ál., 2009).

En otro orden de cosas, poseer el título de doctor no parece tener correspondencia alguna con una mejora en la calidad de los procesos de evaluación. La formación pedagógica inicial tampoco parece importante como criterio predictivo de buenas prácticas evaluadoras formativas y continuas.

Se han encontrado diferencias entre los tres grupos en cuanto a la formación permanente en aspectos didácticos: esta es del 65% en el grupo de profesores innovadores; del 38% en el de profesores tradicionales y del 41 % en el de profesores eclécticos. Por tanto, el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria parece estar más relacionado con la formación permanente que con la formación psicopedagógica inicial. Una posible explicación es que, cuando en la formación inicial se han recibido discursos sobre cómo hacer las cosas, pero no se han experimentado de forma práctica en las diferentes asignaturas (o incluso se ha experimentado una fuerte incoherencia entre los discursos y las prácticas), es muy difícil que pueda haber cambios significativos en la práctica docente futura. Hemos encontrado interpretaciones similares en Tejedor (1998) y López-Pastor (2009). Este tipo de procesos que reproducen la educación tradicional en la FIP ha sido denunciado hace tiempo por Fernández Pérez (1989, 1994) y actualmente, por Tonucci (2010) y la Red IRES (2009).

Dado que, tal como muestran los datos, el 49% de los profesores parecen moverse dentro de modelos tradicionales y el 26% entre el peso de la tradición y el interés por explorar nuevos caminos hacia enfoques más formativos y participativos en sus sistemas de evaluación, podría considerarse sumamente desalentador que en 20 años no parezca haberse avanzado mucho en los sistemas de evaluación que se emplean en la FIP, sobre todo por el efecto perverso que ello tiene en el desarrollo de competencias docentes relacionadas con la evaluación. No obstante, creemos que debemos ser optimistas. Los datos encontrados podrían indicar que estamos asistiendo a un notable avance en el uso de sistemas de evaluación orientada al aprendizaje en FIP, si comparamos estos

resultados con los estudios ya citados que se hicieron entre los años 1988 y 2005.

Por tanto, es necesario y urgente que en la FIP se desarrollen de forma sistemática y habitual sistemas de evaluación alternativa, caracterizados por el desarrollo de procesos de evaluación formativa orientados al aprendizaje de los alumnos y por el uso de técnicas e instrumentos que promuevan la implicación de los alumnos en los procesos de evaluación. Además, en este proceso, parece tener gran trascendencia la formación permanente, quizá con mayor valor que la formación inicial o la carrera realizada.

Consideramos que este estudio puede ser de interés para todas las personas implicadas en la FIP, para los investigadores especializados, para los profesores y para colectivos en centros que estén implicados en los nuevos estudios de grado.

Por último, quisiéramos resaltar algunas limitaciones del presente trabajo y las líneas futuras de investigación. Entre las primeras, cabe mencionar lo limitado de la muestra y la imposibilidad de hacer comparaciones con otros colectivos docentes no dedicados a la FIP. En cuanto a las líneas futuras de investigación sería recomendable profundizar en las relaciones que estos perfiles pudieran tener con otros aspectos de la docencia, como la metodología o el tipo de competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 47-60.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y Williams, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 4 (1), 7-71.
- Bonson, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.

- y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. London: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red-U*, 2 (2), 13-30.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London: Routledge.
- Fernández-Balboa, J. M. (2006). Dignity and Democracy in the College Classroom: The Practice of Self-Evaluation. En R. A. Goldstein, *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Flecha, R. (2009). Prólogo. En M. Santos, L. F. Martínez y V. M. López (Coords.), *La innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (9-11). Almería: Universidad de Almería.
- Flórez González, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En A. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, (61-75). Madrid: Narcea.
- Gros, B. y Romaña, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

- 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.
- (Coord.). (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gea Fernández, J. M. y Barba Martín, J. (2010). Investigación y cambio social: un proyecto de I+D+I para transformar el programa de deporte escolar de toda la ciudad. *Actas v Congreso Internacional de Educación Física*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez Mínguez, L., Martín Horcajo, M. y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95-106.
- Nieto Martín, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porto Currás, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad*. (Memoria de licenciatura inédita). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Madrid, España.
- Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) (2010). No es verdad. Manifiesto pedagógico. *Educar(nos)*, 49, 5-8.
- Ruiz, M. A. (2000). *Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: UNED.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v92n91.htm>
- Santos Pastor, M., Martínez Muñoz, L. F. y López Pastor, V. M. (Coords.). (2009). *La innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.

- Taberner, B., De las Heras, J. M. y González-Boto, R. (2009). Evaluación formativa y portafolios del estudiante. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 31, 49-61.
- Tejedor, F. J. (Dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.
- Tonucci, F. (2010). Apuntes sobre el manifiesto. *Educación(nos)*, 49, 9-11.
- Trillo Alonso, F. (2005) *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Trillo Alonso, F. y Porto Currás, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza Casterad, J., Luis-Pascual, J. C. y Manrique Arribas, J. C. (2009). Resultados globales de 29 experiencias de innovación en docencia universitaria con sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4

Dirección de contacto: Andrés Palacios Picos. Universidad de Valladolid. Escuela de Magisterio de Segovia. Plaza de Colmenares s/n; 40001 Segovia, España.
E-mail: palacios@psi.uva.es