

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

Do as I say but 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 tipologías de profesorado universitario encargado de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan.

La revisión del estado de la cuestión remarca la importancia de la coherencia entre el discurso y la práctica evaluativa en la FIP, tanto para mejorar el aprendizaje del alumnado, como para incrementar sus competencias docentes evaluativas. Esto contrasta con la realidad, donde 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 6 centros de FIP, se han realizado análisis multivariantes (análisis de clúster y ANOVAS).

Los resultados sugieren la existencia de tres tipos (conglomerados) de docentes, que se diferencian por sus actitudes y los sistemas de evaluación que realizan: 1-*Profesorado Innovador*, que suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua, tiende a implicar al alumnado 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 realiza el alumnado; 2-*Profesorado Tradicional*, que utiliza sistemas de evaluación sumativa y final, no implica al alumnado en los procesos de evaluación, 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; 3-*Profesorado Ecléctico*, que tiende a realizar pequeños procesos de evaluación formativa, desarrolla algún tipo de implicación del alumnado 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.

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 todo el profesorado que ha participado en este proyecto de investigación, así como la detallada revisión de los borradores de este artículo, llevada a cabo por Juan Miguel Fernández-Balboa y Luis Mariano Torrego Egido.

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 types of higher education teachers in Pre-service Teacher Education (ITE) in terms of systems and assessment tools they use.

The review of the state of affairs highlights the importance of consistency between discourse and practice of assessment in (ITE), both to improve student learning, to enhance their assessment competences as teacher. This contrasts with reality, which is predominantly exam oriented evaluation.

Reliable and valid attitudinal scales have been developed, surveys and evaluation. After application to a sample of 80 teachers from six schools of ITE have been conducted multivariate analysis (cluster analysis and ANOVA).

The results suggest the existence of three types (clusters) of teachers, which differ in their attitudes and assessment systems that perform: 1-*Innovative Teachers* often use systems and processes and continuous formative assessment tends to involve the students assessment processes, tools and techniques diversifies rating, use portfolios and obtained the qualification from the different learning activities performed by the students; 2-*Traditional Teacher*, using systems and final summative evaluation, does not involve students in assessment processes, often get the qualification through a single final examination or, at best, combined with a monograph which has little weight in the final mark, 3-*Eclectic Teacher*, which tends to make small assessment processes training, develops a degree of involvement of students in assessment processes and the final exam often combined with other learning activities and assessment, which gives some weight in the final grade. The data indicate that these types are more related to the training received with the initial.

Key-words: Assessment, Preservice Teacher Education, Higher Education 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: 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 al., 2009).

La evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado, 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, estrategias, esfuerzos y aprendizajes de una forma clara y directa (Barbera, 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 realizar un uso estratégico de la evaluación en los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria. En esa misma línea, Biggs

(2005) remarca el papel fundamental que tiene la forma de plantear la evaluación como condicionante de los procesos de aprendizaje y 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, Segers y Dierick, 2002; 2005; Watts y García-Carbonell, 2006).

Dochy, Segers y Dierick (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 proceso de aprendizaje del alumnado 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 la de pasar de una evaluación *del* aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje. En este sentido, Carless, Joughin y Mok (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 u otros cambios, se hace necesaria la modificación de la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, de forma que favorezca estos nuevos enfoques, centrándose en los tres aspectos resaltados por la citada corriente de la *evaluación orientada al aprendizaje* (Boud y Falchikov, 2007; Carless, Joughin y Mok, 2006): 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 del alumnado universitario reconoce que vive una evaluación exclusivamente puntual, basada en la realización de una única prueba (examen), normalmente de tipo memorístico, y que suelen 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 del alumnado (Tejedor, 1998). La mayoría del profesorado usa el examen como única forma de evaluación, excepto en el caso de asignaturas con pocos estudiantes (Gros y Romañá, 1995). La evaluación es la dimensión docente más controvertida y peor valorada por el alumnado y egresados (Flórez, 1999). Trillo (2005) constata que profesorado y alumnado 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 con lo que sucede en el contexto anglosajón. Zabalza (2003), después de revisar la literatura sobre la situación 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 imperantes en las aulas universitarias (Flórez, 1999; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999; Zabalza, 2003). Un alto porcentaje de profesorado pone de relieve no haber recibido ni realizado formación específica para la docencia y no encontrarse suficientemente preparado para realizar una evaluación más cualitativa e integral del desarrollo personal del alumno (Tejedor, 1998). El problema radica en que la mayoría del profesorado universitario desconoce la función formativa de la evaluación y en la perniciosa utilización que hace de la evaluación sumativa (Flórez, 1999). Respecto a la competencia autopercebida, el profesorado universitario se siente mejor preparado 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 el propio profesorado se hace cada vez más eco de esta necesidad de formación en cuestiones referentes a la evaluación del alumnado, como consecuencia de su participación e implicación en proyectos piloto de innovación para la adecuación de las enseñanzas universitarias al EEES.

Tejedor (1998) considera que estas deficiencias son debidas, 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 como alumnos. Esta tendencia a la reproducción y predominancia de 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 a 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 el sistema educativo en los niveles no universitarios, dado que el profesorado tiende 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). No puede funcionar la actual situación, en la cual se cambian los contenidos que los docentes universitarios transmiten a los futuros maestros, pero sin cambiar sustancialmente el método de enseñanza y de evaluación, que continúa siendo dogmático, transmisor y basado en la competitividad (Tonucci, 2010). Esta situación es claramente percibida y criticada por el alumnado de FIP. La mayoría del alumnado opina que sus profesores entienden *evaluar cómo calificar al alumno*, examinarlo y decidir si puede o no promocionar; así como que la evaluación en la FIP cumple muy pocas de las características que debería asumir 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 su profesorado no es capaz de ponerlas en práctica en sus aulas (Fullan, 1991). En un estudio reciente, Manrique et al. (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto del alumnado 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 encontrados 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 del alumnado, así como la percepción sobre su utilidad práctica en 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) *versus* una *evaluación orientada al aprendizaje* (predominantemente formativa y continua). La *evaluación orientada a la calificación* parece corresponderse con la realizada 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 predominantes de *evaluación tradicional*, también se caracterizan porque el agente evaluador (más bien calificador) es el profesorado, bien de forma individual o colectiva (tribunales o comisiones), de modo que, por lo general, el alumnado no participa de la evaluación. En cambio, la evaluación orientada al aprendizaje se caracteriza por desarrollar tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos, implicar al alumnado en el proceso de evaluación y aportar retroalimentación al alumnado con posibilidades de mejora y aprendizaje.

En la revisión del estado de la cuestión 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 que utilizan los docentes de los centros de FIP. Nuestro objetivo de investigación pretende realizar una aportación a ese campo tan poco estudiado.

Objetivos del estudio

Con esta investigación se ha pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

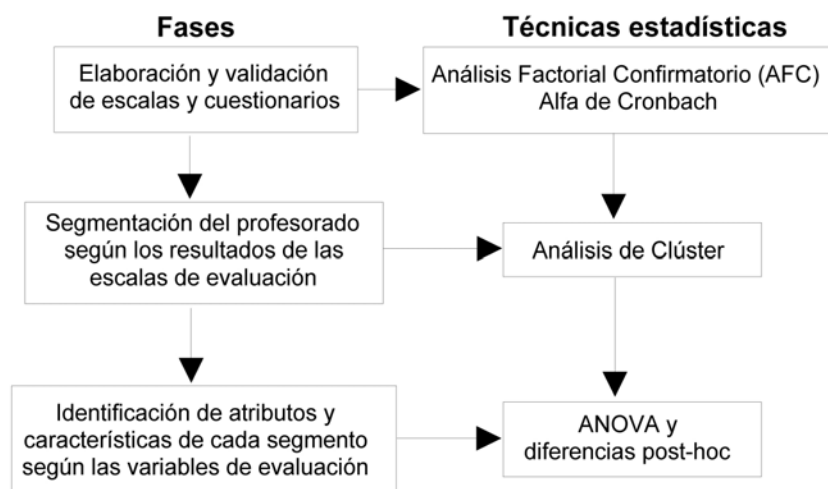
- Analizar las tipologías de profesorado universitario de los centros de FIP en función de los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación que se utilizan de forma predominante.
- Estudiar las características que tiene cada una de las tipologías de profesorado encontradas en función de la edad, experiencia,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

Metodología

Fases de la investigación.

Para cumplir estos objetivos de la investigación, ésta se llevó a cabo en tres etapas fundamentales que se presentan en la Figura I.

FIGURA I.- Proceso, fases y técnicas estadísticas del estudio



En un primer momento, elaboramos las escalas y cuestionarios sobre evaluación a partir de los cuales se identificaron y caracterizaron 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 I). La muestra presenta un ligero predominio de 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, de enero a mayo de 2009.

La versión final de la escala ha sido denominada *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 de la evaluación final y de los sistemas de calificación.

Para la construcción de la escala y los cuestionarios se han tenido en cuenta instrumentos ya validados con temática parecida (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, fueron seleccionadas las más pertinentes por su *relevancia* (los ítems deberían estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y *claridad* (fácilmente comprensibles, con afirmaciones simples) con las que se realizaron los primeros pre-test.

Para el cálculo de la fiabilidad de la EAEF-PA se ha utilizado el Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,85 (12 ítems), que puede ser considerado un valor alto, lo que nos asegura que nuestras medidas y sus resultados sean fiables.

Por lo que respecta a la validez de contenido, se procedió a realizar 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 _(Chi-cuadrado) (p)	(gl)	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	AGFI	AIC
Dos factores	57'88 (43)		0'077	0'90	0'96	0'87	0'81	590'99
	(p = 0'064)							

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 sobre los procedimientos y sistemas de evaluación final; en el segundo, establecer de cuántos y de qué sistemas se vale el docente para realizar la calificación del alumnado. Constan de un conjunto de 5 y 8 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 otros datos relativos a los centros de trabajo, la edad, el sexo y otros aspectos académicos de interés.

Resultados

El *análisis de conglomerados* es una técnica utilizada con asiduidad a la hora de clasificar a los sujetos, utilizando para dicha clasificación criterios de asignación muy diversos. Como técnica estadística es poco exigente en cuanto a las características de las variables, siendo suficiente asegurar la ausencia de correlaciones entre ellas, así como compartir sistemas de medidas (la métrica lo más parecida posible). Aunque existen varios sistemas para realizar la asignación de 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*), bajo 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, el CEF y el 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 ($F=81.149$; $p > 0.00$), siendo el perteneciente al primero de los grupos el que presenta un valor más elevado; le sigue el tercero de los clúster, aunque las mayores diferencias se obtienen en las comparaciones con el segundo grupo cuyo valor medio, por debajo de los 14 puntos (recordemos que 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 del alumnado en estos procesos, razón por la que le hemos denominado *Profesorado Innovador*. Está compuesto por el 25% de los encuestados. En el segundo conglomerado estaría el profesorado con actitudes desfavorables a los sistemas de evaluación continua y formativa, a quienes hemos denominado *Profesorado Tradicional*, formado por el 26 % de los docentes de la muestra. El tercer conglomerado se situaría en una posición intermedia en relación con las actitudes hacia la evaluación formativa y le hemos denominado *Profesorado Ecléctico*. Está formado por algo menos del 49% de los docentes.

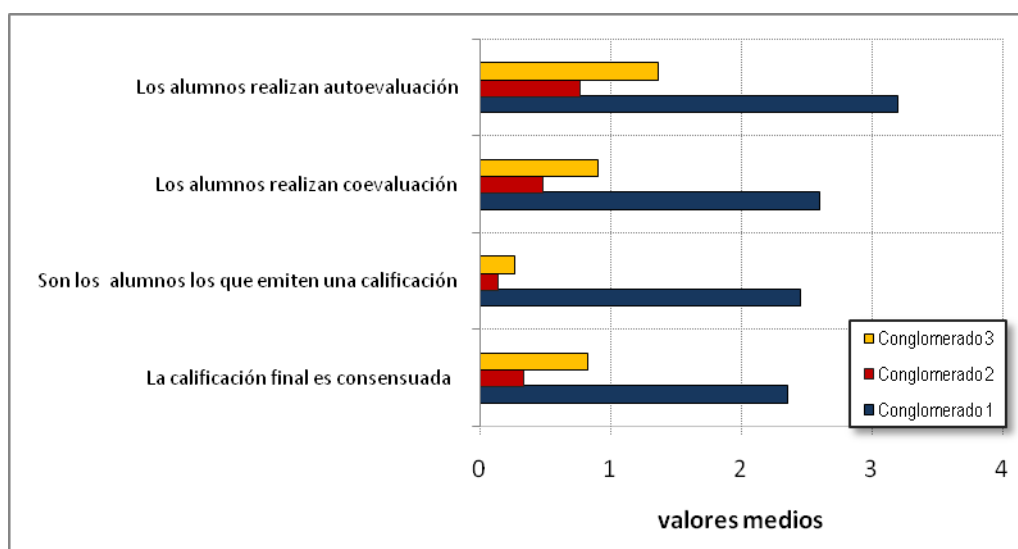
No obstante, podemos caracterizar de manera más clara cada uno de estos tres grupos a partir de los valores medios obtenidos en las doce preguntas del cuestionario actitudinal (Tabla V).

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	12'2980	0'000
Se explica 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 realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (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 carpeta individual 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 del alumnado en la evaluación y en la calificación final. Para el *Profesorado Tradicional*, esta participación es escasa o nula. Este dato contrasta con el *Profesorado Innovador*, que promueve la participación del alumnado en la evaluación y diversifica los sistemas, utilizando habitualmente tanto coevaluación como autoevaluación, autocalificación y calificación dialogada (Figura II).

FIGURA II.- Valores medios en la participación del alumnado en la evaluación (por conglomerado)



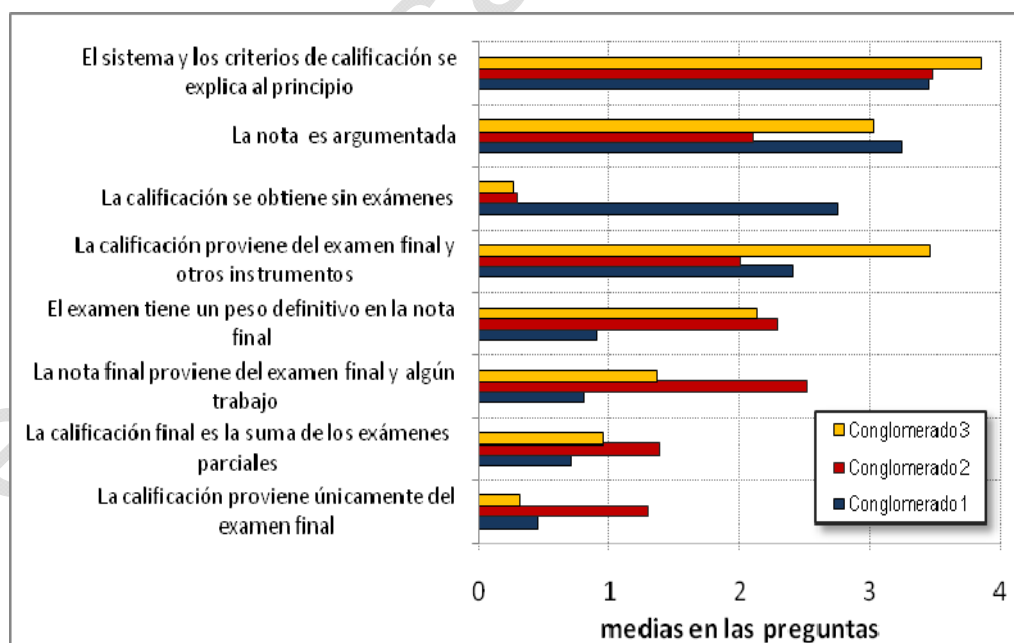
Otros ítems en los que las diferencias se agrandan (valores de F mayores) están relacionados con aspectos tales como el uso del portafolios, tanto individuales como grupales, o con la posibilidad de realizar modificaciones de los trabajos a lo largo del proceso de aprendizaje. Por otro lado, las diferencias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

En relación con los datos de los dos cuestionarios relacionados con 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: sólo para el *Profesorado Innovador* existe la posibilidad de realizar dicha evaluación final a partir de lo realizado a lo largo del curso, sin necesidad de realizar un examen final. Como hemos comentado, esta posibilidad no existe para los conglomerados 2 y 3. Es más, para el *Profesorado Tradicional*, el sistema prioritario y casi único de evaluación es un examen final. En relación con el *Profesorado Ecléctico*, en una posición claramente intermedia, sigue siendo importante la nota del examen final, si bien esta suele combinarse con otros trabajos y/o actividades de aprendizaje (Tabla VI y Figura III).

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

Preguntas del CEF y el CSC	Medias por conglomerado en una escala de 0 a 4 puntos				ANOVA	
	1	2	3	Total	F	Sig.
El sistema y los criterios de calificación se explica 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 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 realizar 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 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 va a permitir definir con mayor claridad el perfil de cada uno de estos tres grupos de profesores.

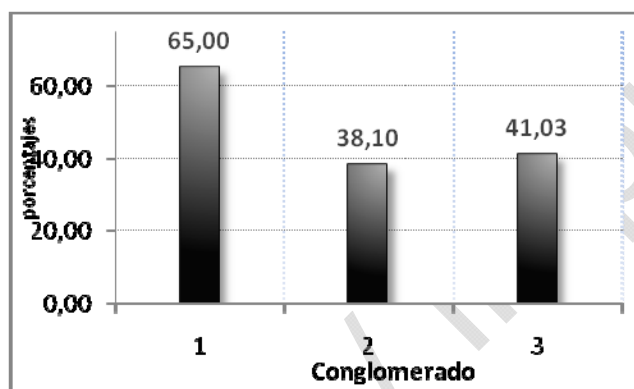
La edad media del *Profesorado Innovador* es de 41 años, sube a 43 para el *Profesorado Tradicional* y se eleva hasta los 46 años en el *Profesorado Ecléctico*. No obstante, el *Profesorado Tradicional* presenta una distribución irregular, en tanto que hay un porcentaje alto de profesores con edades inferiores a los 35 años (25% de los encuestados), frente a otro 25% con edades superiores a

los 55 años. En lógica con estos resultados, la experiencia docente es significativamente diferente en cada uno de los grupos. La media mayor la encontramos en el *Profesorado Ecléctico* (17,25 años), seguido del *Profesorado Tradicional* (15,15) y del *Profesorado Innovador* (13,26).

El porcentaje de doctores es mayor en el *Profesorado Tradicional* (76,19 %) frente al *Profesorado Innovador* (55 %) y al *Profesorado Ecléctico* (51,28 %).

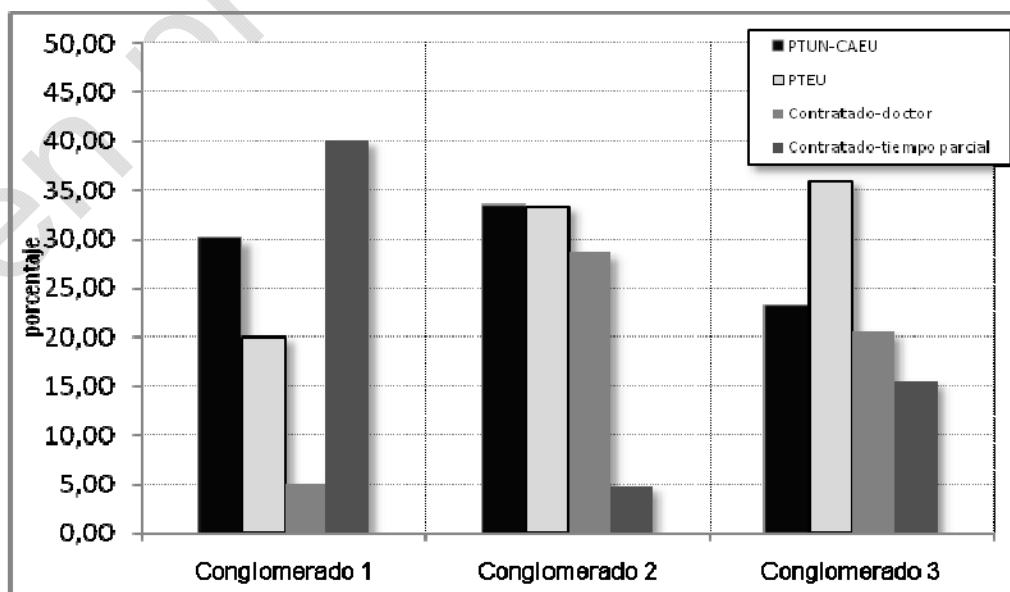
En relación a la formación psicopedagógica recibida es el *Profesorado Tradicional* (91%) el que presenta un mayor porcentaje de respuestas positivas, seguido del *Profesorado Ecléctico* (90%) y, por último, del *Profesorado Innovador* (80%). Sin embargo, cabe destacar que esta formación, tanto en el *Profesorado Tradicional* como en el *Profesorado Ecléctico*, proviene fundamentalmente de la carrera realizada o de alguna de las asignaturas de dicha carrera; por el contrario, la formación recibida por los docentes del Conglomerado 1 (*Profesorado Innovador*) provienen 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: en el *Profesorado Innovador* predominan los contratados a tiempo parcial, mientras que en el *Profesorado Tradicional* predominan los contratados a tiempo completo. En cambio, los porcentajes de profesores funcionarios son similares en los tres grupos, aunque algo mayores en el *Profesorado Tradicional* (Catedráticos de Escuela Universitaria -CAEU-; Titulares de Universidad -PTUN-; Titulares de Escuela Universitaria -PTEU-).

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



A modo de resumen, podemos establecer características asociadas a cada uno de los conglomerados a partir de los elementos estudiados en los apartados anteriores (Tabla VII).

TABLA VII. Características asociadas a los conglomerados

Conglomerado	1	2	3
Nombre	<i>Profesorado Innovador</i>	<i>Profesorado Tradicional</i>	<i>Profesorado ecléctico</i>
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 de profesorado.	25 %	26%	49%
Valoración en la escala EAEF-PA.	Muy alta (34'50)	Muy bajas (13'28)	Media (23'92)
Valores medios en los ítems más relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> -Se realizan procesos de evaluación continua (3,5). -Se utilizan procesos de evaluación formativa (3,35). -Se explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes (3,3). -La nota es argumentada (3,25). -Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación)(3,2). -Se utilizan exámenes prácticos (2,95). -Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos 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 carpeta individual para entregar todos los materiales (2,3). 	<ul style="list-style-type: none"> -A pesar de realizar 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 explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes (3,51). -La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (3,46). -Se realizan procesos de evaluación continua (3,38). -Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y 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 la repetición de los mismos para mejorarlos (2,38). -A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final (2,13).
Otras características del conglomerado (edad, experiencia, categoría profesional, formación inicial y permanente).	<ul style="list-style-type: none"> -Son los docentes de edad media menor. -Tienen menor experiencia docente. -Porcentaje elevado de profesorado contratado a tiempo parcial, pero también de profesorado funcionario titular de universidad. -Realizan una mayor formación permanente en aspectos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado muy diverso en edad y experiencia. -Es el grupo de mayor número de doctores. -Hay un porcentaje elevado de profesorado 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 de mayor edad media. -Tienen la media mayor 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 currículum de enorme trascendencia, a pesar de la escasa formación específica que el profesorado universitario reconoce tener. 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, claramente diferenciados según sus actitudes hacia la evaluación del alumnado 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: (a)-desarrollar sistemas de evaluación formativa y continua; (b)-favorecer la participación e implicación del alumnado en los procesos evaluativos; (c)-utilizar técnicas de evaluación variadas, ligadas a la realización de diferentes actividades de aprendizaje y recopiladas normalmente a través portafolios individuales o grupales; (d)-establecer canales de doble dirección en los procesos de evaluación (lo evaluado por el profesor permite al alumnado mejorar lo realizado para una nueva entrega); (e)-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 tiene las menores medias en edad y en experiencia docente; así como un porcentaje elevado de contratados a tiempo parcial y de titulares de universidad; y realiza una mayor formación permanente en aspectos didácticos. Se ha encontrado una alta relación entre las actitudes hacia la evaluación formativa y la implicación del alumnado en la evaluación; concretamente, cuanto mejores son las actitudes hacia la evaluación formativa y continua, mayores son las posibilidades de utilizar autoevaluaciones, coevaluaciones y/o 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, Joughin y Mok, 2006, 2007; Falchikov, 2005). También podemos encontrar este tipo de características en algunos trabajos publicados recientemente sobre la realización de experiencias y estudios piloto de evaluación formativa y compartida llevados a cabo en FIP (Fernández-Balboa, 2006; López, 2008; López et al, 2009; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Santos, Martínez y López, 2009; Taberner, 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 muy altos en los que hacen referencia a la realización de sistemas de evaluación tradicionales (calificación a través de un único examen final o con un examen final combinado con algún trabajo monográfico). En el caso de emplear esta combinación de examen final y algún trabajo, los trabajos tienen poco peso en la nota definitiva. Por tanto, no favorece la participación del alumnado 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 del alumnado, 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).

El *Profesorado Ecléctico* se sitúa entre los dos conglomerados anteriores, pues si bien muestra una actitud favorable hacia el uso de procesos de evaluación formativa y continua, sigue otorgando al examen final un gran protagonismo, aunque lo combine con otros procedimientos para llegar a la calificación definitiva. 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: (a)-utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua; (b)-acordar con el alumnado el sistema de evaluación al principio de la asignatura; (c)-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 de calificación, al que otorga cierto peso en la calificación definitiva.

En términos generales, la predominancia de perfiles tradicional y ecléctico en la FIP es un resultado preocupante para el desarrollo de competencias profesionales adecuadas en el alumnado. Estos bajos resultados pueden ser explicados por la tendencia a la reproducción de 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 en el *Profesorado Tradicional* (el 40% de sus miembros tienen edades menores de 39 años). Este último dato podría ser interpretado 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 realizar adaptaciones en la forma de organizar la enseñanza, así como comenzar a replantearse las convicciones profesionales y personales que se tienen. La falta de formación didáctica del profesorado universitario hace que realice la evaluación de forma semejante a cómo la vivió siendo alumno (Tejedor, 1998). Si no se conocen prácticas de referencia a partir de las cuales ir modificando y creando su propio sistema, es muy difícil que el profesorado novel genere un cambio tan grande en sus sistemas de evaluación (López et al., 2009).

En otro orden de cosas, la posesión del título de doctor no parece tener correspondencia alguna con una mejora en la calidad de los procesos de evaluación. Tampoco parece importante como criterio predictivo de buenas prácticas evaluadoras formativas y continuas la formación pedagógica inicial. Se han encontrado diferencias entre los tres grupos en relación a la formación permanente en aspectos didácticos; siendo del 65% en el grupo de *Profesorado Innovador*, del 38% en el *Profesorado Tradicional* y el 41 % en el *Profesorado Ecléctico*. 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 vivenciado 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 reproductivos de la educación tradicional en la FIP ha sido denunciado hace tiempo por Fernández Pérez (1989, 1994) y, actualmente, por Tonucci (2010) y la Red IRIS (2009).

Dado que, tal como muestran los datos, el 49% del profesorado parece 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. En cambio 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 éstos resultados con los estudios ya citados realizados entre los años 1988 y 2005.

Por tanto, se hace 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 del alumnado y por el uso de técnicas e instrumentos que promuevan la implicación del alumnado 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, los investigadores especializados y el profesorado y 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. Entre las líneas futuras de investigación sería recomendable profundizar en las posibles 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.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: 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*. Londres: 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) Prologo. En SANTOS, M.; MARTÍNEZ, L. F. Y LÓPEZ, V. M. (coords.) *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior* (9-11). Almería: Universidad de Almería. (9-11).
- FLÓREZ GONZÁLEZ, J. (1999) *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- FULLAN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*. Teachers College Press: Nueva York.
- (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Cassell: Londres.
- GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En A. BROWN Y A. GLASNER(Ed.). *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.; RODRIGUEZ-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, JM.; 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*. Universidad de Santiago de Compostela. Memoria de Licenciatura. Inédito.
- PRIETO NAVARRO, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid: Tesis doctoral no publicada.
- 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 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.
- TABERNERO, B., DE LAS HERAS, J.M., 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-Informe.
- TONUCCI, F. (2010) Apuntes sobre el manifiesto. *Educar(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.
- TRILLO ALONSO, F. Y PORTO CURRÁS, N. (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.

Fuentes Electrónicas

- 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 el 15 de abril de 2005, de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v92n91.htm>
- ZARAGOZA CASTERAD, J.; LUIS-PASCUAL, J. C.; 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 el 21 de febrero de 2010, 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. E-mail: palacios@psi.uva.es