

METODOLOGÍA PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

(Methodology for the establishment of a evaluation in subjects of geography in higher education)

RESUMEN

La evaluación formativa y de los instrumentos utilizados para la misma son el eje central de este artículo, que tiene como objetivo central plantear una metodología (basada en el proceso de investigación-acción) para el establecimiento de sistemas de evaluación en asignaturas de Geografía en las enseñanzas universitarias. Para ello, se plantea el proceso a seguir en el establecimiento de una metodología, el análisis de variables que intervienen en el mismo y se realiza una valoración de los instrumentos de evaluación, incorporando ejemplos de utilidad. Los resultados permiten la implementación de un sistema de evaluación y su retroalimentación continua, exportable a otras asignaturas universitarias.

Palabras clave: Evaluación formativa; sistema de evaluación; instrumentos de evaluación; investigación-acción; Geografía.

ABSTRACT

The formative evaluation and the instruments used for it is the main focus of this article which fundamentally aims to expand the methodology (based on research – action process) to establish evaluation systems for evaluating subjects on Geography in universities. There is a process to be followed in establishing the methodology, in particular, the analysis of related variables and assessment of the evaluation tools. Also, the article includes the examples of use. Therefore, the obtain results supports the implementation of the assessment system and it's continues feedback what, accordingly, permits the use of this system in other academic subjects.

Keys-words: Formative evaluation; evaluation system; tools of evaluation; research-action; Geography.

Dr. Francisco Javier García-Delgado

Doutor em Geografia e História
Professor de Análisis Geográfico e Regional
da Universidad de Huelva
Plaza de la Merced, 11
21071 – Huelva – Espanha
Tel: (+34) 959.217.899

Jesús Felicidades-García

Professor de Análisis Geográfico e Regional
da Universidad de Huelva
jesusfe@uhu.es

Antonio José Carrero-Carrero

Professor de Análisis Geográfico e Regional
da Universidad de Huelva
carrero@uhu.es

Mercedes Gordo-Márquez

Professor de Análisis Geográfico e Regional
da Universidad de Huelva
mercedes.gordo@dhis2.uhu.es

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Universidad española se ve inmersa en un profundo proceso de cambios para su adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). En este contexto, se pasa de un modelo de enseñanza tradicional, no participativo y basado en clases magistrales del profesor (sujeto activo del proceso) y la evaluación finalística, a otro en el que uno de los valores principales es el trabajo autónomo del alumnado (nuevo sujeto activo) y en el que se contempla la evaluación formativa. Ello se debe a una nueva concepción de la enseñanza universitaria en la que se superan los contenidos disciplinares para dotar al alumnado de instrumentos para el aprendizaje y fomentar el desarrollo de competencias transversales (trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.) y específicas (disciplinares) (GARCÍA, 2010, p. 168).

Así, el presente trabajo se plantea desde la perspectiva de que el fin último de la evaluación no es sólo comprobar el nivel de conocimientos adquiridos, sino mejorar el procedimiento de adquisición de conocimientos y competencias, en el que los resultados deben entenderse como testadores de la docencia, en un proceso en el que el objetivo último es encontrar respuesta a las preguntas existenciales: ¿Para qué se evalúa? ¿Por qué se evalúa? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cuánto se evalúa? En la búsqueda de respuestas a estas preguntas se encuentra el contraste entre la evaluación tradicional (sancionadora) y la innovadora (formativa), es decir, de dónde venimos y adónde vamos:

- ¿Para qué se evalúa? Desde una perspectiva tradicional para sancionar (comprobación de que existen los conocimientos) y desde una innovadora para formar (proceso de adquisición de competencias, destrezas, habilidades y conocimientos).
- ¿Por qué se evalúa? Tradicionalmente porque era el fin del proceso docente, mientras que ahora se plantea que es un medio para la formación (conocimiento autónomo).
- ¿Cuándo se evalúa? En un sistema tradicional se plantea al final (acumulativo), mientras ahora se plantea a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación continua).
- ¿Cómo se evalúa? En el sistema tradicional a través de exámenes y trabajos, mientras que en un modelo innovador se utilizan multitud de instrumentos y técnicas, adaptadas al proceso de formación (la evaluación en sí participa de este proceso).
- ¿Qué se evalúa? El modelo tradicional plantea exclusivamente evaluar los conocimientos (saber), mientras que en la actualidad, el nuevo modelo plantea evaluar las competencias (saber, saber hacer, saber ser y estar); al contrario de lo que dicen los detractores del sistema, no se trata de reducir los contenidos, sino de ampliar la evaluación.
- ¿Cuánto se evalúa? El modelo tradicional establecía una única evaluación final sumatoria, el modelo innovador establece evaluar multitud de veces, de forma continua, a lo largo de todo el proceso (incluso se plantea la eliminación de los exámenes finales).

LA EVALUACIÓN EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Es complicado definir las metodologías de investigación educativa, pero puede establecerse que esta es la forma desde la que enfocamos los problemas y cómo buscamos respuesta a los mismos (TAYLOR Y BOGDAN, 1986). La investigación propuesta en

este artículo se inscribe dentro de lo que K. Lewin (1973) denominó “la investigación-acción”, entendido como un enfoque metodológico que permite experimentar y resolver problemas en las ciencias sociales, es decir, un planteamiento fundamentalmente práctico, en el que el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación, sino el comienzo de la misma (Moser, 1978), ello permite plasmar los resultados en la práctica casi de inmediato, al entenderse un ciclo continuo de investigación (retroalimentación).

Figura 1. Metodología para el desarrollo de un sistema de evaluación



Elaborado por García, Felicidades, Carrero y Gordo, 2011.

El proceso planteado es simple: tras un análisis contextual, se implementan unos instrumentos y criterios de evaluación formativa, se realiza el análisis a través de diferentes instrumentos de seguimiento, para posteriormente, utilizando diferentes instrumentos de diagnóstico, extraer un diagnóstico sintético y establecer un plan de mejora que es implementado. Así, una vez concluido el proceso, este se reinicia de nuevo (investigación-acción) (Figura 1).

DEFINICIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

En el planteamiento didáctico de toda materia se hace necesario establecer un sistema de evaluación, entendiendo como tal una serie de instrumentos, técnicas y herramientas que permitan establecer los niveles de aprendizaje por parte del alumnado, pero no sólo de los contenidos, sino también de las competencias (García, 2010, p. 171). De su definición dependerá el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 1996, p. 5), pues la evaluación formativa repercute en el aprendizaje autónomo, el cambio de protagonismo (paso del alumnado de pasivo a activo) y el abandono del concepto sancionador de la evaluación (en la medida de lo posible). Aunque la evaluación es siempre percibida por el alumnado como sancionadora, con independencia de los métodos que se utilicen en la misma. Pero resulta posible plantear una evaluación formativa, en la que el desarrollo y adquisición de competencias se una al de conocimientos, y no por ser evaluación deje de ser cooperativa, entretenida e, incluso, divertida..., se trata de un cambio de plano y de protagonistas.

Ello se inscribe en lo que Rotger (1990) establece al decir que la evaluación formativa es un proceso, orientador y prescriptivo, dinámico y paralelo al proceso formativo, y no posterior y desvinculado como se ha entendido tradicionalmente. Chadwick

(1989) y Rotger (1990), establecen que en la evaluación formativa necesita que (García, 2010, p. 171-172):

1. El aprendizaje esté basado en objetivos específicos, expresados en términos de conductas observables, así como en el uso del tiempo.
2. La congruencia entre los objetivos y el tiempo necesario para conseguirlos.
3. El flujo continuo de información en relación con cada estudiante, que permita diagnosticar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El objetivo último de la evaluación formativa sería potenciar el papel del estudiante como individuo, protagonista del proceso docente, lo que precisa del establecimiento de estrategias, siendo necesario (GARCÍA, 2010, p. 172):

- Establecer procedimientos, instrumentos y recursos adecuados al proceso.
- Introducir la autoevaluación y la coevaluación como procedimientos.
- Informar sobre los criterios de evaluación, elaborando una rúbrica.
- Establecer pautas de seguimiento del proceso evaluador (acción tutorial).

Pero todo ello debe aplicarse en un contexto concreto, que tiene sus propias características y se ve afectado por diferentes marcos y dimensiones, que van a determinar la propia formulación del sistema de evaluación para cada asignatura: marco institucional y dimensiones curricular, contextual, organizativa y personal (GARCÍA, 2010, p. 172-175).

Marco institucional

Se trata de los condicionantes institucionales, que influyen sobre las asignaturas y, en gran medida, sobre la evaluación en ellas:

- Universidad: encargada del desarrollo de normativas y directrices de funcionamiento, entre ellas las de evaluación, más o menos cerradas.
- Centro: encargado del desarrollo de la docencia, la planificación de la enseñanza, la elaboración de horarios, el establecimiento de fechas de exámenes, etc.
- Titulación: aparición de la Geografía como finalidad o como instrumento (no es lo mismo impartir una asignatura de Geografía en una titulación de Geografía, que en una de Turismo o Ciencias Ambientales).
- Departamento: organismo encargado de la asignación de la docencia y su cumplimiento.
- Área de Conocimiento: encargada de la organización interna de la docencia y el establecen equipos docentes básicos (los profesores encargados de la docencia de una misma asignatura, de todas las asignaturas en una titulación...).

Dimensión curricular

Es el contexto inmediato en el que se inscribe la asignatura a impartir, condicionado por:

- Plan de estudios: establece un marco de actuaciones en el que se inscribe el trabajo del docente, y debe tenerse en cuenta el ciclo (Grado/Bachelor; Posgrado; Doctorado).
- Contexto dentro de la titulación: tipo de asignatura a desarrollar (obligatoria u optativa), las relaciones con otras asignaturas (materias, módulos) y curso en el que se imparte.

Además, aparece la programación docente/guía didáctica de la asignatura que establece el qué y cómo se enseña, recogiendo:

- Descriptor: “argumento de la asignatura”.
- Competencias genéricas o transversales: habilidades sociales (trabajo en equipo, liderazgo...); capacidad de analizar y sintetizar; habilidades de investigación y dominio de la información; comprensión de culturas diferentes a las propias; capacidad de trabajar de forma autónoma; desarrollo de la creatividad, etc.
- Competencias específicas: *cognitivas* (saber): conocimiento del espacio geográfico, determinación de impactos espaciales, etc.; *procedimentales/instrumentales* (saber hacer): capacidad de abstracción del espacio turístico, tratamiento de la información geográfica, etc.; *actitudinales* (saber ser y estar): capacidad de hablar en público, valoración crítica de las fuentes, etc.
- Objetivos generales de la materia: estudiar, profundizar...
- Objetivos específicos de la materia: analizar, conocer, desarrollar, establecer, profundizar en..., propiciar, realizar, etc.
- Metodología docente: conjunto instrumentos, técnicas y recursos utilizados para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Instrumentos y criterios de evaluación: que nos ocupan en este trabajo.
- Contenidos: proporción de contenidos prácticos (laboratorio, práctica de campo, resolución de casos prácticos) y teóricos, relacionados con instrumentos docentes y de evaluación específicos para cada uno de ellos.
- Planificación y ordenación temporal: ordenación temporal de todas las actividades formativas (teóricas, prácticas, evaluación, estudio, preparación de trabajos).

Dimensión contextual

Se trata de la dimensión del grupo (número de alumnos) y sus características (homogeneidad —pertenencia a la misma titulación, estudiantes de programas de movilidad—) que condiciona la realización de actividades en el aula y fuera de la misma; también es necesario tener en cuenta las propias infraestructuras: tamaño del aula, tipo de mobiliario (fijo o móvil), disponibilidad de ordenadores para los alumnos, financiación de actividades externas, existencia de espacios para trabajo en grupo/equipo, etc.

Dimensión organizativa

Es una de las que más problemas ofrece, dado que depende de la existencia de equipos docentes disciplinares (depende del número de grupos con los que cuenta la asignatura, que condiciona la planificación y el número de profesores que participan) o interdisciplinares (comisiones de coordinación), que permita trabajar a los diferentes docentes de una misma asignatura, pero también a los docentes de diferentes asignaturas en una titulación. Parte de los problemas se solventan con el desarrollo de un “plan de ciclo”, ya que los docentes imparten docencia en diferentes asignaturas, lo que permite coordinar los contenidos de las mismas y plantearse la enseñanza desde una perspectiva de ciclo y, por tanto, también la evaluación.

Dimensión personal

Se trata de la propia formación docente del profesorado que condiciona su nivel de innovación, así introducir nuevas metodologías docentes en una asignatura a veces se convierte en un escenario complejo, ya que “algunas experiencias pretendidamente innovadoras pierden credibilidad y calado formativo entre el alumnado cuando se observa

que, al final, todo pasa por la típica prueba o examen y queda sintetizado en una calificación” (ALONSO et al., 2005, p. 2). La formación continuada de los profesores también garantiza la cooperación con el alumnado, mucho más compleja en situaciones diferentes. En la evaluación resulta fundamental que el esfuerzo del alumnado pueda ser correspondido por el profesorado (que también investiga y gestiona; precisamente, el exceso de trabajo no correspondido se entiende como uno de los mayores problemas —Alonso et al., 2005, p. 2—), por lo que el número de instrumentos y pruebas de evaluación debe ser limitado (*cfr. infra*), aparte, profesores y estudiantes tienen limitaciones personales, que condicionan el proceso, incluyendo su experiencia previa, que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje (REYES, 2000).

ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Una vez analizado el contexto, debe plantearse la estructura del sistema de evaluación a seguir en la asignatura (Figura 1), atendiendo a los instrumentos de apoyo y planificación, los de evaluación (y sus criterios), los de seguimiento y los de diagnóstico, que darán como resultado unas propuestas de mejora.

Instrumentos de apoyo y planificación

Análisis de ideas previas o evaluación diagnóstica

La evaluación formativa, necesariamente, debe partir del análisis de las ideas (conocimiento) previas (evaluación diagnóstica), para saber en qué punto se encuentran los estudiantes para conseguir el cumplimiento de objetivos en la asignatura, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos pretendidos.

Este análisis es simple, y puede realizarse en los primeros días del curso; se reduce a solicitar al alumnado, de forma anónima¹ que conteste a una serie de cuestiones que se entienden como básicas en la asignatura, por ejemplo: definir conceptos básicos, analizarlos (comentar un texto, una breve presentación) o ubicar lugares en un mapa. Las respuestas dadas permiten analizar la percepción del espacio y los conocimientos del alumnado, incluso, pueden permitir realizar mapas de percepción que son analizados en la propia clase, estableciendo relaciones causa-efecto sobre la concepción del espacio.

Aparte, aunque la estructura básica de las asignaturas esté contenida en la guía docente correspondiente, pueden plantearse al alumnado dos cuestiones: ¿Qué espero conseguir de la asignatura? y ¿cómo intento conseguirlo? La primera de esas cuestiones se relaciona con los objetivos marcados por el alumnado y la segunda con la metodología que piensa utilizar para conseguirlo. Estas respuestas permiten conocer algunos de los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que enfrentarse a lo largo del desarrollo de la asignatura.

Una vez se analiza el conjunto de ideas previas se efectúa una adaptación de las enseñanzas a las respuestas de los alumnos, al tiempo que se comienza el diseño de la rúbrica (*cfr.* 4.3), que intentan conjugar el conjunto de preferencias, deseos y destrezas de los alumnos, derivadas de sus propias respuestas, con los objetivos y competencias a desarrollar en la asignatura.

Así pues, el análisis detallado de ideas previas nos permite establecer de dónde se parte y adónde se puede llegar, consiguiendo con ello:

¹ Se solicita que se identifiquen de alguna manera para que puedan reconocer sus respuestas a final de curso (*cfr.* 3.4), y puedan realizar un autodiagnóstico.

- la adaptación (con el límite que se establezca previamente) al alumnado y al grupo
- el establecimiento de una perspectiva de ciclo en la docencia, que permite evaluar los resultados de la misma en los cursos precedentes (y preparar los posteriores)
- las diferencias de conocimientos existentes entre alumnos (en asignaturas introductorias puede ser necesario recurrir a técnicas de nivelación, *cfr. infra*)
- el contraste de la información inicial con la final (*cfr. 3.3.1.*).

Al conocer las ideas previas, es posible desarrollar técnicas de nivelación en el caso de que sea necesario. El sistema debe contemplarlas, pero el desarrollo técnico-instrumental se deriva siempre del análisis de ideas previas (*cfr. 3.3.2.*).

Planificación temporal de la evaluación. Programación temporal

Necesariamente parejo al proceso de planificación general y la temporalización de la asignatura se plantea la planificación de la evaluación. En principio, debe establecerse en la guía docente, pero esta debe permitir su adaptación según las necesidades detectadas en el grupo, debe ser flexible, dado que puede haber imprevistos que condicionen el desarrollo normal del curso, pero a la vez debe ser rígida, como *compromiso* firmado entre docentes y dicentes, aunque adaptado a las necesidades del proceso (GARCÍA, 2010, p. 191). Para ello es necesario tener en cuenta: el tipo de asignatura, su duración temporal (semestral o anual), su ubicación (primer o segundo semestre), la ordenación de la docencia (sesiones semanales y duración temporal) e, incluso, el horario (número de horas diarias, número de días semanales y franja horaria). La organización temporal es fundamental para ajustarse al semestre y conseguir que los objetivos se cumplan sin dificultad. Si bien ello impone un ritmo de trabajo en algunos casos alto, también es cierto que permite una secuenciación de la actividad a realizar, adelantando el trabajo (evaluación continua), lo que motiva al alumnado y disminuye la carga al final del semestre para docentes y dicentes (*cfr. 4.2.3.*). El estudiante debe disponer desde el principio de la programación de las actividades a desarrollar, incluida la evaluación.

Instrumentos de evaluación

La gestión de competencias debe relacionarse necesariamente con el resto del sistema de evaluación, pues de nada sirve que se establezcan los objetivos de una materia y después no se utilice un instrumento válido para su evaluación, ya que debe tenerse en cuenta cómo analizarlas y desarrollarlas (LÉVY-LEBOYER, 2003). Así, se da la necesidad de que exista una correspondencia clara entre las competencias generales y específicas fijadas para cada Titulación, Módulo y Asignatura (Cuadro 1).

Cuadro 1. Ejemplo de correlación en la evaluación formativa de la asignatura Geografía de los Recursos Turísticos (asignatura básica de 1º de Grado en Turismo, curso 2010-2011)

Competencias	Instrumentos	Objetivos
Aplicar los conocimientos teóricos en la práctica (Transversal)	Ejercicio práctico, en el que se introducen diferentes contenidos	Propiciar que el alumno abandone la actitud contemplativa ante el hecho geográfico y razone el espacio turístico como un sistema resultado de interacciones, interdependencias y conflictos múltiples
Conocer y aplicar los conceptos básicos de la Geografía (Específica)	Examen teórico (tipo test y redactado)	Utilizar con corrección la terminología geográfica relacionada con el turismo

Elaboración García, Felicidades, Carrero y Gordo, 2011.

En este contexto, se ha de desarrollar una serie de instrumentos, entendidos como métodos que permiten recoger información sobre el desarrollo de las competencias, a su vez vinculadas con los objetivos generales y específicos de la materia. A continuación, se analizan brevemente 10 instrumentos de evaluación que han sido utilizados por los autores en 15 asignaturas de Geografía impartidas en la Universidad de Huelva en diferentes grados y posgrados².

Actividades académicas dirigidas

20

Las actividades académicas dirigidas (AAD) han sido utilizadas ampliamente en las experiencias piloto de adaptación al EEES, y se consideran instrumentos de aprendizaje autónomo. Consisten en la elaboración de contenidos prácticos a través de la preparación autónoma por el alumnado de contenidos teóricos, con la orientación del docente (que establece una guía), pueden desarrollarse en presencia del profesorado o en su ausencia, relacionándose con los denominados “estudios de caso” (vd. 4.2.4). Generalmente son actividades individuales o mixtas (combinación de diferentes técnicas para la realización y exposición). Son muy adecuadas en asignaturas de destacada carga instrumental, pero poco para asignaturas teóricas e introductorias, al carecer el alumnado de las bases necesaria para culminar exitosamente la actividad. Requiere por parte del docente de claridad expositiva y dedicación, dado que el resultado es un trabajo por cada alumno.

Comentarios

Los comentarios son un instrumento de evaluación tradicional en la Geografía, que ha recurrido a comentarios de mapas y fotografías aéreas, textos, gráficos, estadísticas diversas, vídeos (documentales y películas) o imágenes. Su manejo tradicional ha sido buscando los contenidos (saber), sin embargo, se pueden utilizar para el fomento de lecturas científicas, la búsqueda de fuentes de información y fomentar la capacidad de analizar y sintetizar contenidos de forma autónoma y crítica en cualquier tipo de asignatura. Resulta muy interesante a todos los niveles, es un instrumento rápido y cómodo, fácil de corregir (siguiendo un modelo) y difícil de copiar (de Internet, compañeros) por parte del alumno con una planificación adecuada (ensayo crítico). En el caso de los instrumentos visuales o informáticos existen limitaciones contextuales (si no disponemos de un aula adecuada para audiovisuales, no tiene sentido basar parte de la docencia y la evaluación en el uso de estos recursos, etc.).

Ejercicios de evaluación continua y el portafolio

No se trata de un instrumento en sí, sino de un conjunto de los mismos, ya que se compone de AAD, comentarios, estudios de caso, exámenes parciales...

Generalmente, se trata de actividades individuales en su mayoría, que se van entregando según la periodización de la asignatura, muestra la evolución del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es muy interesante como elemento de retroalimentación, una vez entregadas las prácticas se presenta la solución a través de la plataforma

² En las titulaciones de la Universidad de Huelva: Diplomatura en Turismo, Grado en Turismo, Licenciatura en Ciencias Ambientales, Grado en Ciencias Ambientales, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Humanidades y Diplomatura en Maestro de Educación Infantil, y en los Posgrados de Ingeniería Ambiental, Turismo: Dirección de Empresas Turísticas y Estrategias Territoriales y Ambientales en los Ámbitos Locales.

de teleformación, con lo que el alumnado puede autoevaluarse. El resultado de este trabajo permite recurrir a estrategias de refuerzo (seleccionar temas para repaso, cambiar instrumentos, innovar metodológicamente). Es muy adecuado para asignaturas de iniciación a la Geografía.

El portafolio o carpeta de trabajo es un instrumento (procedente del arte y el diseño) electrónico (aunque puede ser en papel) que se ha incorporado a la evaluación continua; consiste en recoger de forma secuenciada y ordenada las actividades que los alumnos van realizando a lo largo del curso (Pozuelos, 2003). Este instrumento ha dado muy buenos resultados en contextos formativos de lenguas (CANTÓN, GIL y NICOLÁS, 2011) y asignaturas con procesos constructivos, requiriendo un importante esfuerzo de adaptación en otro tipo de materias (teóricas, por ejemplo). Exige al alumnado dedicación, y también al profesor, ya que si el docente no conoce la evaluación de su trabajo secuenciado, el portafolio no es útil; ello obliga a que se trate de actividades breves y concretas, siendo recomendable una por cada tema o unidad didáctica.

En la evaluación continua es posible introducir la valoración de la participación en clase, pero esta siempre debe establecerse con criterios claros (capacidad crítica, análisis, abstracción, conocimiento metodológico...), con valores concretos (calificación) y desarrollo técnico (preguntas, intervenciones directas, lluvias de ideas...).

Puede introducirse una práctica de curso final que recapitule todas las anteriores, y permita recuperar las no superadas, y muy útil para preparar pruebas teórico-prácticas finales.

Estudio de casos

Muy utilizado en la enseñanza (e investigación) en ciencias sociales (aunque no exclusivo de ellas), se trata de realizar una evaluación cualitativa de un fenómeno, o como afirma Walker (1983) realizar examen de ejemplo en acción (análisis sistematizado y detallado para comprender un individuo, una organización... estudiados en su propio contexto, dinámico y evolutivo —Sánchez et al., 2003, pp. 209-210—). Fomenta el razonamiento inductivo y la actitud crítica, muy adecuada en la evaluación de asignaturas de Ordenación del Territorio y Posgrado. Puede ser utilizado en prácticas y exámenes con buenos resultados. Las dificultades devienen de establecer un caso válido para los alumnos, por ello a veces es adecuado crear espacios imaginarios (cúmulo de situaciones dispares) o recurrir a simulaciones.

Examen escrito

Es el instrumento de evaluación más tradicional (DÍAZ, 2000), puede ser teórico o práctico, redactado o tipo test, incluir otros instrumentos y realizarse al final o de forma parcial durante el curso. Es un recurso útil, pero finalístico, al que se le otorgó un peso importante en el proceso de evaluación. Es necesario seguir reconociendo su papel, por ejemplo, para comprobar la capacidad de expresión de los conocimientos de forma correcta, más o menos espontánea, secuenciada, ordenada.

La existencia de una prueba escrita no se considera esencial para la superación de una asignatura, sin embargo, desde un enfoque adecuado un cuestionario puede ser un instrumento eficaz para la evaluación formativa. Los exámenes parciales eliminatorios (se eliminan contenidos, pero no competencias) se han demostrado como un instrumento muy válido, especialmente al concluir los diferentes bloques temáticos. A pesar de todo, sigue siendo el instrumento más dramático para los alumnos, que a veces pierde parte de ese dramatismo sancionador al denominarlo “prueba”.

Además, no está exento de posibilidades de innovación, como son la elaboración del examen con cuanta documentación considere el alumno necesaria (se asemeja a situaciones laborales, muy adecuada en cursos avanzados de titulación o posgrado y asignaturas instrumentales); o el que podría denominarse “examen domiciliario”, en el que se hace entrega a los alumnos de un cuestionario que realizan en casa, en un período de tiempo adecuado, y luego lo entregan (manuscrito), en el caso de pocos alumnos puede presentarse un cuestionario diferente para cada uno, en el caso de un grupo numeroso es mejor recurrir a preguntas abiertas, o exigir una valoración crítica y personal, lo que ha dado muy buen resultado en asignaturas instrumentales (exige el dominio de las fuentes de información); un tercer tipo alternativo es el “examen continuo”, en el que se va entregando al final de cada tema una serie de cuestiones, que compone una parte de la nota final de la asignatura (método mixto entre parciales y finales); el cuarto, muy en boga, es la realización de pruebas de evaluación on-line (cuestionarios cerrados) o en clase a través de pulsadores electrónicos (para grupos muy numerosos, exige un nivel de concreción muy alto), que facilitan su corrección, aunque hay que disponer de una gran cantidad de preguntas para cuestionarios y se pierde la posibilidad de redacción.

En general el examen final es una prueba cómoda para el docente, que corrige sólo una vez, pero no para el alumnado, que prepara todos los exámenes al final. Si la dimensión institucional (calendario académico) lo permite, pueden adelantarse las fechas de los exámenes para evitar la coincidencia.

Examen oral

Otra de las actividades de evaluación convencional y tradicional, que fue desterrada por la masificación de las aulas, es recuperada en la actualidad, al considerar las competencias de la lengua hablada como fundamentales. Es un instrumento muy válido y eficaz, aplicable desde los primeros cursos, en los que se exija el uso correcto del lenguaje científico. Muy interesantes resultan las pruebas orales de fotointerpretación o interpretación de paisajes, proporcionando a los alumnos un esquema a desarrollar. Ha sido ensayado como prueba final en grupos grandes, dando 3 minutos a cada estudiante, pero también como prueba optativa (para subir nota) con excelentes resultados.

Exposición

Es un instrumento tradicional, pero que no había sido utilizado con profusión en el sistema de evaluación tradicional fuera de los cursos avanzados. Puede ser individual o colectiva (desarrollo de habilidades de organización) y tal vez sea uno de los instrumentos más utilizados en la actualidad, por las repercusiones de las nuevas tecnologías (PowerPoint, Internet...), pero se corre el riesgo de perderse en el canal y no comunicar nada. Con ella se valoran las habilidades sociales de los alumnos y los conocimientos, pero ofrece una serie de problemas: demasiado tiempo (hay que limitar el tiempo de exposición, con un grupo de 60 alumnos no puede tener cada uno más de 5 minutos de exposición, un total de 5 horas, que superan el 10% de la carga de una asignatura tipo con 45 horas presenciales; los equipos audio-visuales no son adecuados, no funcionan...), la falta de colaboración de los compañeros (no asisten o no atienden, hay que motivar), el interés del resultado (debe ser un trabajo dirigido con guías). Es interesante incorporar la coevaluación en la que los alumnos valoran a sus compañeros (pero también el profesorado, al 50% y de forma ponderada), mediante criterios establecidos. Dados sus objetivos, en grupos numerosos es aconsejable recurrir al examen oral.

Informe y memoria de actividades

Instrumento relacionado con los estudios de caso, son muy útiles en asignaturas metodológicas e instrumentales, eminentemente prácticas, en las que se solicita al alumno incorporar a su trabajo un informe o memoria detallado de la actividad (realización de cartografía, práctica de campo), valorando la capacidad de expresión y de síntesis, de aplicar conocimientos teóricos a la práctica, además de anticipar los trabajos propios a realizar en el mercado laboral (informes y proyectos). No es recomendable para asignaturas introductorias, y es fundamental en las de posgrado, al iniciar en la investigación. Debe proporcionarse un esquema-guía al principio.

23

Seminario

Instrumento muy generalizado en la renovación pedagógica universitaria, requiere de grupos pequeños, una preparación concienzuda y de cierta base en el alumnado, por lo que es adecuado su empleo en cursos avanzados. Hay muchas técnicas disponibles, para actividades encargadas previamente a los alumnos, planteadas en clase... El buen desarrollo depende de la planificación, la claridad en los objetivos (explicación previa) y el reparto de papeles entre los alumnos (trabajo en equipo y desarrollo del liderazgo), proporcionando fuentes de información (o, en su caso, recursos para obtenerlas) y supervisión del trabajo (en clase o en tutorías). Como elemento más negativo aparece que exige la dedicación de tiempo, en el aula y fuera de ella. Es quizás el instrumento más rico para evaluar: habilidades sociales (trabajo en equipo, liderazgo, coordinación...), conocimientos y capacidad de analizar y sintetizar, capacidad crítica, habilidades de investigación y dominio de la información (diferentes fuentes), capacidad de trabajar de forma autónoma y desarrollo de la creatividad. La coevaluación aparece de nuevo, en este caso la nota dada por el profesor puede ser contrastada con un pequeño informe en el que se abordarán la metodología seguida y se evaluarán los resultados (diagnóstico) del seminario, lo que se puede hacer de forma instantánea.

Trabajo de curso

Es un instrumento tradicional, cada vez más común, pero genera muchos problemas a la hora de evaluar. La falta de originalidad en los trabajos de curso (carencia en el análisis de datos y deficiencias en la selección de información), sus dificultades para desarrollar equipos de trabajo o la cantidad de información generada (65 trabajos de 100 folios suponen 6.500 páginas, con una lectura comprensiva dedicando 2 minutos a cada folio, supondrían 13.000 minutos o 217 horas, o lo que es lo mismo, 27 jornadas de 8 horas, ¿qué profesor dispone de ese tiempo para corregir sólo el trabajo generado por un grupo docente?; si creamos equipos de 5 alumnos —aunque el ideal es 4— sólo habría que dedicarle 5,4 jornadas... un avance). Para solucionar los problemas es necesario establecer reglas estrictas (formato y extensión), proporcionar pautas exactas (descripción de los ítems, incluso creación de una plantilla —ensayado con buen resultado en asignaturas de Geografía Turística, por ejemplo—), repartir la actividad a lo largo del tiempo, de forma gradual (puede entregarse a modo de portafolios, eso permite adelantar trabajo al profesor y los alumnos, y también que el alumno se retroalimente en las tutorías monitorizadas —cfr. 4.2.3 y 4.4.1—, lo que permite al profesor avanzar en la corrección —evitar la acumulación— y al alumno formarse con la evaluación y diagnosticar sus propios problemas en el proceso de aprendizaje), los trabajos pueden ser indi-

viduales o colectivos según las condiciones del grupo (ya harán trabajos de grupo en otras asignaturas..., no hay que preocuparse por esa competencia). Es muy adecuado para generar hábitos de investigación al final del grado y en posgrado, pero no es recomendable en asignaturas introductorias.

Puede ser innovador si se utilizan blogs, redes sociales, chat, foros..., pero eso genera problemas con parte del alumnado, ajeno a las nuevas tecnologías y, sobre todo, al final exige al profesor 24 horas de trabajo y 7 días a la semana...

En definitiva, es mejor tener 10 trabajos originales de 2 páginas que un trabajo de 100 plagiado de Internet, y que el alumno ni siquiera ha leído.

Del desarrollo de instrumentos de evaluación diversos, se deduce que es necesario tener en cuenta: las características de la asignatura (instrumental o no, curso) y de los alumnos (derivados de la titulación que estudian...), además de las propias características de los instrumentos: efectividad (rendimiento), claridad (comprensivo), resultados (cualitativos y cuantitativos), aplicabilidad (factibilidad, capacidad de combinación), esfuerzo requerido (del alumnado, pero también del profesorado) y utilidad (práctica).

Criterios de evaluación: formulación de la rúbrica

Para la evaluación formativa se hace necesario el establecimiento de un sistema de rúbrica, que fije la gradación de objetivos para el alumnado, la autoevaluación/coevaluación (si se considera oportuno) y el valor del resultado (la calificación, que es lo que al alumno le interesa). Así, en la rúbrica se plantean diferentes instrumentos de evaluación según los contenidos (teóricos y prácticos), se le asigna un valor (cuya justificación debe abordarse en cada uno de los instrumentos) y se establecen tres niveles de dominio (acumulativos):

- Bajo: regular (5), conocimientos básicos no fundamentados.
 - Medio: notable (7), conocimientos avanzados, con justificación y contrastación.
 - Alto: sobresaliente (10), conocimientos avanzados argumentando y reflexionando.
- Los valores (calificación) del resultado de cada uno de los instrumentos dependerá de:
- Los contenidos evaluados, su cantidad e importancia.
 - Las competencias adquiridas, su carácter y desarrollo de capacidades.
 - El nivel del trabajo realizado por el alumno.
 - No minusvalorar el trabajo continuo frente al examen final.

Cuadro 3. Rúbrica de la asignatura Geografía Turística de Europa (asignatura optativa de 3º Diplomatura de Turismo, curso 2008-2009)

Instrumento	Tipo de contenidos	Valor sobre el total		Niveles de dominio		
		%	Total	Bajo (5) (R)	Medio (7) (N)	Alto (10) (B)
Examen escrito	Teóricos / prácticos	20	2	Comprende los conceptos básicos	Contrasta la documentación	Argumenta y reflexiona
Trabajo de curso (un país europeo)	Teóricos / prácticos	40	4	Contesta a los ítems correctamente	Contrasta la información (añade los años...), entrega por bloques	Añade elementos argumentativos (relaciona, analiza...), pero de forma sintética
Exposición del trabajo del país	Prácticos	10	1	Plantea finalidad, utilidad geográfica y turística, conocimiento del espacio	Dominio de métodos visuales (y formación de equipo), capacidad de expresión	Recurre a actividades adicionales: originalidad, impacto

Trabajo de seminario	Teóricos / prácticos	10	1	Asistencia y elaboración	Formación de equipo	Recurre a actividades adicionales
Exposición de seminario	Prácticos	10	1	Plantea en la exposición oral: finalidad, utilidad geográfica y turística, conocimiento del espacio	Dominio de métodos visuales y formación de equipo, capacidad de expresión	Recurre a actividades adicionales: originalidad, impacto
Práctica de campo	Teóricos / prácticos	10	1	Asistencia	Respuesta a cuestionario de forma básica	Argumentación del cuestionario

Fuente: extraído de García, 2010, p. 189.

La rúbrica no aparece en la guía docente de la asignatura, sino que es el desarrollo de la evaluación (no puede ser incongruente con aquella) y es un contrato entre profesor y alumnos, si es necesario con una negociación (el docente debe establecer los límites de esta). En general, los alumnos no están acostumbrados a negociar, y a veces recelan, pero no suele haber problemas, y valoran positivamente la existencia de criterios claros (GARCÍA, 2010, p. 187).

Instrumentos de seguimiento

Si el proceso de evaluación formativa es continuo, el seguimiento del mismo también debe serlo, recurriendo para ello a la función tutorial y a instrumentos de diagnóstico inmediato.

Acción tutorial

La acción tutorial se entiende como parte esencial de la evaluación formativa (Bodas, 1996; Alonso et al., 2005, p. 5), siendo necesaria antes, durante y después de la aplicación de los instrumentos de evaluación, al facilitar el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (permite detectar las deficiencias en el aprendizaje), para conseguir la formación integral del alumnado y fomentar su autonomía (García Nieto, 2004). Estas se establecen de una forma regular y tienen por fin (organizadas en diferentes sesiones):

- Conocimiento próximo entre docente y dicente.
- Exposición de las fuentes de información disponibles para el trabajo autónomo.
- Evaluación, autoevaluación y coevaluación, ya que la mera evaluación final es inútil para el aprendizaje autónomo.
- Desarrollo de competencias sociales.

Así, permite el establecimiento de análisis causales, en los que las revisiones de actividades diversas son instrumentos de la propia evaluación. Se dota a la revisión de un papel en la investigación-acción, con retroalimentación entre el profesorado y el alumnado. Pero, por encima de todo, permite actualizar y revisar el portafolio (o el trabajo de evaluación continua) y ser consciente de los propios errores (tanto del profesorado como del alumnado).

Es necesario crear un plan tutorial para cada asignatura (puede insertarse en otro de titulación), que va más allá de las tutorías tradicionales (en las que el profesor aparece como sujeto pasivo y asiste al alumnado según las dudas que se le presentan), adaptado a las necesidades de la asignatura, siendo uno de los nuevos retos de la enseñanza universitaria (RAGA, 2003). Se trata de tutorías en las que hay un intercambio entre docente y dicente, para fortalecer las competencias, es decir, unas tutorías monitoriza-

das, con un guión de entrevistas (a través del cual se puede recoger información sintetizable), fijadas de antemano de forma individual y/o colectiva, incluso, utilizando entornos virtuales (chat, correo electrónico).

Si bien los resultados son excelentes, la falta de costumbre por parte del alumnado de contar con este instrumento, dificulta a veces su utilización, que no queda muy clara.

Diagnóstico de actividad

Si se quiere testar la validez de los instrumentos de evaluación, pueden incorporarse al final de cada actividad breves cuestionarios, que permitan realizar adaptaciones de actividades a través del diagnóstico inmediato, sobre las dificultades (internas y externas), introduciendo la autoevaluación (interesante para ver el nivel de exigencia de los alumnos consigo mismo).

Cuadro 4. Ejemplo de cuestiones para diagnóstico inmediato en prácticas de la asignatura Recursos Territoriales Turísticos II (asignatura troncal de 2º de la Diplomatura de Turismo, curso 2010-2011)

Diagnóstico de la actividad. Contesta al siguiente cuestionario
¿Crees que esta práctica es útil para comprender mejor la asignatura? ¿Por qué?
¿Has utilizado fuentes de información para la realización de esta práctica? ¿Cuáles? ¿Has tenido dificultades para el acceso a las mismas?
¿Son claros los objetivos y la metodología de la práctica?
¿Cómo has solucionado los problemas que has encontrado para la realización de esta práctica?
Diagnostica el trabajo realizado, estableciendo los puntos fuertes y los puntos débiles en el mismo
Valora el trabajo realizado (en una escala de 0 a 3, en la que 0 es suspenso y 3 es sobresaliente). Justifica la respuesta
Elaboración García, Felicidades, Carrero y Gordo, 2011.

Pruebas de nivelación

La aplicación de técnicas de nivelación es siempre difícil. Habitualmente se entiende que la Universidad “no está para solucionar problemas causados por el sistema educativo en niveles inferiores (primaria y secundaria)”, y es cierto, por ello deben utilizarse técnicas de motivación para conseguir que los alumnos que parten de un nivel inferior al final de curso consigan resultados de aprendizaje similares a los demás. Por ejemplo, para fomentar el conocimiento de Geografía descriptiva (que se requiere en la materia, pero no se enseña), puede incorporarse la realización de mapas mudos como prácticas adicionales a la docencia, valorando a los alumnos positivamente, pero con notas adicionales (sumadas a la nota final siempre que esta esté por encima de un mínimo).

Instrumentos de diagnóstico final

Si se entiende el proceso de evaluación formativa como parte del proceso de investigación-acción el final del proceso docente y evaluador es el principio de la nueva investigación (vd. apartado 2), por lo que deben aplicarse nuevos instrumentos de diagnóstico, que permitan establecer un sistema de indicadores y trazar las líneas de un plan de mejora. Tradicionalmente el profesorado entendía las notas (los resultados finales) como indicador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hoy ese planteamiento se entiende como reduccionista.

Cuestionario al alumnado

Los alumnos son el sujeto del proceso, por ello, como protagonistas, se les hace partícipes del mismo a través de un cuestionario. La selección de este instrumento se debe a que es fácil de completar (BUENDÍA, 1992; MCKERNAN, 1996) y la información es fácilmente cuantificable y estandarizada (MCKERNAN, 1996; FOX, 1981; PADILLA, GONZÁLEZ y PÉREZ, 1998), y a pesar de sus inconvenientes, como respuestas no sinceras (MCKERNAN, 1996), el número limitado de devoluciones (Fox, 1981), etc. El diseño de este cuestionario está dirigido fundamentalmente a la búsqueda de información descriptiva concreta a través del planteamiento de cuestiones cerradas, que se valoren de 1 a 5 (para evitar los números pares), a las que se añaden algunas cuestiones abiertas, que intentan conseguir información cualitativa (ABAD, 2010, pp. 170-171).

Los diferentes ítems planteados se identifican con los instrumentos y métodos de evaluación utilizados en la asignatura, a los que se añaden otros para evaluar algunas de las competencias adquiridas por el alumnado, con ello se consigue la realización de un primer borrador de cuestionario, que en una segunda fase será revisado por expertos. La segunda parte del cuestionario es abierta, para comparar con el previo (*cfr.* 3.1.1). Se corresponden con la elaboración de un nuevo cuestionario a final de curso, en el que se les plantea: ¿Qué he conseguido con la asignatura? ¿Cómo lo he conseguido? Lo que permite la incorporación de un diagnóstico realizado por el propio alumnado sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al realizar el cuestionario a posteriori (es adecuado contar con una parte antes de publicar las calificaciones y otra cuando ya se tengan las mismas, pues las opiniones pueden variar sustancialmente), el canal utilizado para la realización de los cuestionarios pueden ser la plataforma virtual o el correo electrónico, lo que limita la tasa de respuesta (de ahí proceder a realizarlo antes de poner las notas), pero la muestra debe ser significativa.

Cuadro 5. Cuestionario sobre la evaluación en la asignatura Geografía Turística de Europa (asignatura optativa de 3º de Diplomatura de Turismo, curso 2008-2009)

4. Sobre la evaluación, objetivos y contenidos (Valorar de 1 a 5, 1 nada conforme, 5 totalmente conforme; las valoraciones pueden repetirse)	
El procedimiento de evaluación es adecuado a los objetivos de la asignatura	
El procedimiento de evaluación es claro	
La rúbrica ha conseguido que los criterios de evaluación sean claros	
Las clases impartidas por el profesor son útiles para la evaluación	
En su conjunto, las partes de la evaluación (trabajo-exposición, examen y seminario) son adecuadas a los contenidos y objetivos de la asignatura	
El trabajo es eficaz para el aprendizaje (contenidos y objetivos)	
La exposición del trabajo es eficaz para el aprendizaje (contenidos y objetivos)	
El examen es eficaz para el aprendizaje (contenidos y objetivos)	
El seminario es eficaz para el aprendizaje (contenidos y objetivos)	
La entrega por partes del trabajo de curso ayuda a llevarlo al día, el tiempo dedicado a él se reduce	
El tipo de examen propicia la curiosidad del alumno y su formación autónoma	
La nota final de la asignatura se ajusta al trabajo realizado (responde a las expectativas)	
La disponibilidad de tiempo para cumplir con los requisitos de la asignatura dificulta su cumplimiento	
La originalidad del sistema de evaluación es alta	
El sistema de evaluación resultante es más justo	
El aprobado en esta asignatura se corresponde con haber aprendido los contenidos de la misma y ser capaz de enfrentarse a problemas geográficos	

5. Diagnóstico sobre la evaluación (Comenta los elementos positivos y negativos que has encontrado en el sistema de evaluación de la asignatura)

Elementos positivos	•
Elementos negativos	•

Fuente: extraído de García, 2010, p. 212.**Seminario de docentes**

Al completar el proceso evaluador (y preferiblemente después de recibir los cuestionarios de los alumnos) deben acometerse los seminarios docentes, disciplinares, de módulo, título... Es fundamental este proceso para realizar un análisis conjunto de la evaluación, asignar las tareas a realizar por los miembros del equipo y evitar incongruencias, contradicciones y competiciones por el alumnado por la disparidad en los sistemas de evaluación entre turnos, asignaturas...; este proceso se complica en las asignaturas del segundo semestre, dado que, generalmente, las guías docentes se entregan antes de concluir los exámenes. Este seminario debe elaborar una matriz de diagnóstico y un plan de mejora para la asignatura en sucesivos cursos.

Matriz de diagnóstico

Se trata de desarrollar un diagnóstico (empleando alguna matriz de uso habitual en ciencias sociales, por ejemplo, DAFO o SWOP o matriz de puntos fuertes y débiles) que permita establecer indicadores, a través no sólo de las notas (elemento estadísticamente estudiado desde fuera), sino de los resultados de todos los instrumentos utilizados en el sistema de evaluación:

- Diagnóstico externo realizado por los alumnos a lo largo del curso de cada actividad.
- Cuestionario y diagnóstico realizado por los alumnos a final de curso.
- Análisis de datos proporcionados por los profesores y la secretaría del centro de suspensos y aprobados (y calificaciones obtenidas). El proceso ha fracasado si aprueban más alumnos, pero saben menos, como también si suspenden todos o aprueban todos...
- Análisis del seminario de profesores.
- Diagnóstico interno del seminario de profesores.

Con todos ellos se realiza un diagnóstico sintético. Curiosamente, los resultados en este caso no resultan tan importantes, dado que la verdadera revolución es, simplemente, plantearse qué es lo que falla en el sistema, pues no es habitual sentarse a reflexionar con otros docentes o con alumnos (Contreras, 2004). Con el tiempo se va mejorando, incorporando, modificando o suprimiendo instrumentos en la evaluación.

Propuestas de mejora

Los indicadores para testar el método serán utilizados para establecer la validez del proceso de la evaluación formativa (límites aceptables). Estos indicadores pueden ser a corto plazo (resultados inmediatos) o a medio y largo (incorporación al mercado laboral, egresados, empresas, oposiciones), y también cualitativos (calidad de la propia formación testada por las empresas para alumnos de posgrado, por ejemplo) o cuantitativos (porcentaje de aprobados).

En definitiva, al testar el sistema se produce un refrendo y validación del mismo, aunque de su diagnóstico se deduzca que este requiere de la implementación de mejoras.

Aunque no es posible generalizar, las propuestas de mejora pueden ser del tipo (GARCÍA, 2010, pp. 207-208):

- Crear foros de discusión sobre la evaluación: disciplinares, de titulación, de centro (equipos docentes y proyecto de ciclo) y con los alumnos
- Introducir mejoras en los instrumentos en los que se detectan deficiencias
- Profundizar en los procesos de autoevaluación y coevaluación
- Perfeccionar la rúbrica
- Replantear o matizar los valores de la nota
- Fomentar el incremento de la participación del docente en clase y en la evaluación
- Crear una guía de procedimiento de desarrollo de competencias, contenidos y evaluación
- Mejorar el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación
- Cambiar la secuenciación de las actividades

CONCLUSIONES

La innovación en la educación debe tener una razón de ser: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si el resultado obtenido de la innovación no es mejor que el que se venía dando con el empleo de métodos, técnicas, instrumentos y herramientas educativos convencionales (tradicionales) es mejor desistir del empeño por innovar, y proseguir con aquello que sabemos hacer bien, antes que *esnobar* (introducir modas educativas).

Con la innovación, no se trata de que trabajen más ni el alumno ni el profesor, sino de hacerlo mejor y de forma sistematizada y coordinada, formando parte de un sistema. La finalidad no es la evaluación en sí, ni aprobar a más alumnos, sino el aprendizaje significativo, válido a medio y largo plazo y no sólo a corto. Lo importante sigue siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en él deben seguir evaluándose los conocimientos, pero sin olvidar “saber hacer” y “ser/estar”.

Hay que ser realistas y pragmáticos. En el proceso de evaluación formativa hay un gran número de instrumentos de evaluación, pero no deben utilizarse sin una planificación y selección previa, pues cada uno de ellos tiene su valor (correlación objetivos-competencias-evaluación), no todos son compatibles entre sí, y no deben multiplicarse innecesariamente, ni redundar en evaluar varias veces las mismas competencias (salvo las de saber). Por otra parte, cada asignatura cuenta con su propio sistema de evaluación, que puede ser, o no, aplicable a otras. El sistema de evaluación nunca está cerrado, siempre se puede mejorar, hay que experimentar para conseguirlo, en un proceso de investigación-acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD ROBLES, M. “Metodología de investigación”, en **La Formación del entrenador en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Jóvenes Futbolistas**, Universidad de Huelva, Huelva, 2010, p. 155-209.
- ALONSO, P. et al. “La evaluación formativa en el contexto de las nuevas propuestas didácticas para la Educación Superior”, en Contreras, L. C., Rodríguez, J. M. y Morales, F. J. (Eds.): **Innovar juntos en la Universidad**, Universidad de Huelva, Huelva, 2005.
- BODAS, E. “Acción tutorial y evaluación formativa”, en Amador, L. y Domínguez, J. (Eds.): **Evaluación y calidad en la enseñanza**, UNED, Sevilla, 1996.

- BUENDÍA, L. Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en Colás, E. y Buendía, L. (Eds.): **Investigación educativa**, Alfar, Sevilla, 1992, p. 201-248.
- CANTÓN, L., GIL, A. F. Y NICOLÁS, S. “Fomento del Plurilingüismo: análisis de necesidades de los estudiantes de Grado en lenguas extranjeras: inglés, francés, alemán”, en **IV Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería**, Universidad de Almería, Almería. 6 pp. Formato electrónico CD, 2011.
- CHADWICK, J. **Evaluación formativa**, Paidós, Barcelona, 1989.
- CONTRERAS, E. “Evaluación de los aprendizajes universitarios”, en **Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado**, Documentos ICE, Universidad de Oviedo, 1984, p. 129-152.
- DÍAZ BARRIGA, A. **El examen: textos para su historia y debate**, CESU, Plaza y Valdes, UNAM, México, 2000.
- GARCÍA DELGADO, F. J. “La evaluación formativa aplicada a materias de Geografía en la Titulación de Turismo”, en Serrano, M. L. y Fonseca, M. C. (Diras.): **Reflexionar sobre Docencia Universitaria**, Universidad de Huelva, Sevilla, 2010, p. 167-212.
- GARCÍA NIETO, N. (org.): **Guía para la labor tutorial en la Universidad en el espacio europeo de educación superior**, Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, en <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/guia%20para%20la%20labor%20tutorial%20en%20el%20eees.pdf> (Última fecha de consulta: 20/05/2007). 2004.
- LÉVY-LEBOYER, C.: **Gestión de competencias, cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**, Barcelona, 2003.
- LEWIN, K. “Action research and minority problems”, en Lewin, K. (Ed.): **Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics**, Souvenir Press, Londres, 1973, p. 201-216.
- MCKERNAN, J. **Investigación-acción y currículum**, Morata, Madrid, 1996.
- MOSER, H. “La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales. Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica”, en **Simposio mundial sobre investigación activa y análisis científico**. Cartagena de Indias, 18-24 de abril de 1977, CINEP-OFISEL-FUNDARCO, Santa Fe de Bogotá, 1978, p. 117-140.
- PADILLA, J. L., GONZÁLEZ, A., PÉREZ, C. “Elaboración del cuestionario”, en Rojas, Fernández y Pérez (Eds.): **Investigar mediante encuestas**. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos, Síntesis, Madrid, 1998, p. 115-140.
- POZUELOS, F. J. “La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula”, en **Cooperación Educativa**, 71-72, 2003, p. 37-42.
- Santos, M. A. “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”, en **Investigación en la Escuela**, 30, 1996, p. 5-14.
- RAGA, J. T. “La tutoría, reto de una universidad formativa”, en MICHAVILA, F. Y GARCÍA: **La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad**, Madrid, 2003.
- REYES SANTANA, M. **Teorías personales del profesorado en formación sobre las organizaciones educativas**, Tesis Doctoral, Universidad de Huelva, Huelva, 2003.
- ROTGER, B. **Evaluación formativa**, Cincel, Madrid, 1990.
- SÁNCHEZ, J. A. et al. “Innovaciones didácticas en Aulaweb: El estudio de casos en la Titulación en Ingeniería Técnica Topográfica”, en **Nuevas Tecnologías en la Innovación Educativa**, 2003, p. 209-217.

TAYLOR, J. A., BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Paidós, Barcelona, 1986

WALKER, R. “La realización de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos”, en Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds.): **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**, Narcea, Madrid, 1983, p. 42-82.

Trabalho enviado em Setembro de 2011

Trabalho aceito em Dezembro de 2011