

Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

Analysis and proposals for change in the methodology and evaluation in the European Higher Education Area

M. Luisa Santos-Pastor*, F. Javier Castejón-Oliva y L. Fernando Martínez-Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid

En el presente trabajo se analizan los cambios introducidos en la metodología y en la evaluación de la docencia universitaria, mediante un estudio cualitativo, recogiendo datos a través de cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y grupos de discusión. Los participantes en el estudio lo constituye el profesorado (75%) y los estudiantes (85%) implicados en los estudios de Grado. El análisis de los datos se ha realizado mediante una matriz DAFO, obteniendo las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades derivadas de la actual realidad docente. Los resultados obtenidos muestran la innovación en el uso de metodologías más participativas y de modelos de evaluación formativa, así como las dificultades y resistencias que aparecen ante dichos cambios. Las conclusiones ofrecidas muestran las dificultades encontradas para generar el cambio en la metodología y la evaluación, derivadas tanto de la falta de recursos, como de las condiciones contextuales, o bien, de la concepción tradicional del aprendizaje, entre otras causas. Por contraposición, se destacan los beneficios que supone modificar las prácticas de aprender y de evaluar, repercutiendo en la necesidad de una mejor formación docente, lo que puede generalizarse a otras titulaciones universitarias.

Palabras clave: Educación Superior, Metodología activa, Evaluación formativa, DAFO.

In this paper the changes in methodology and evaluation of university teaching, through a qualitative study, collecting data through questionnaires, interviews, document analysis and focus groups are analyzed. Participants in the study are the teachers (75%) and students (85%) involved in graduate studies. The data analysis was performed using a SWOT matrix, obtaining the strengths, weaknesses, threats and opportunities arising from the current educational reality. The results show innovation in the use of more participatory methodologies and models of formative assessment, as well as the difficulties and resistance that appear to such changes. The findings show the difficulties offered to create change in the methodology and evaluation under both the lack of resources, such as the contextual conditions, or, in the traditional conception of learning, among other causes. By contrast, highlights the benefits of changing practices to learn and evaluate, affecting improved teacher training, which can be generalized to other university degrees.

Keywords: Higher Education, Active methodology, Formative assessment, SWOT.

*Contacto: marisa.santos@uam.es

1. Introducción

La Declaración de Bolonia ha impulsado la consideración de alternativas de enseñar y de evaluar en la Universidad. El estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje, lo que implica su participación activa en dicho proceso. En este sentido, la metodología y la evaluación como partes integrales del proceso de enseñanza aprendizaje (Knight, 2005), supone abogar por estrategias que traten de fomentar dicha participación, logrando que los estudiantes sean parte activa, siendo los que argumenten y asuman su responsabilidad y autoaprendizaje (Rué, 2007), y por una evaluación que describa, valore y mejore el aprendizaje, más que una rendición de cuentas (Brown, 2007; Ramsden, 2003). En el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto la metodología como el diseño y puesta en práctica de la evaluación se deben definir con claridad las tareas tanto del docente como del alumnado (Clegg y Bryan, 2006; Yorke, 2003). En el caso concreto de las universidades españolas estos aspectos se definen en las guías docentes (el programa de cada asignatura), siguiendo determinados preceptos teóricos y prácticos (Black y Wiliam, 1998; Brookhart, 2007).

Los estudios centrados en metodologías activas y evaluación formativa han aumentado considerablemente en los últimos años (Exley y Dennick, 2007; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007; López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro-Adelantado y Webb, 2011; Rué, 2007). En líneas generales, y a rebufo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tomar partido por metodologías activas y participativas y evaluación formativa, requiere un cambio considerable, aunque se venía solicitando desde años atrás (por ejemplo, Fernández-Pérez, 1989). Sin embargo, parecía que no había un momento adecuado, o que no era un aspecto prioritario.

La transformación de la docencia universitaria pasa, en el caso particular de metodología y evaluación, porque el profesorado reconozca cambios que mejoren su forma de enseñar. Una metodología participativa fomenta la autonomía del alumnado, lo que permite que mejore en sus estrategias para lograr un aprendizaje profundo (Entwistle y Peterson, 2004; Marton y Säljö, 1976). Además de que domine los contenidos, que construya su propio conocimiento, y que lo intercambie con sus compañeros y compañeras, debe lograr una formación acorde con un mundo de cambio, que es el que se encontrará en su desarrollo profesional (Knight, 2005; López-Noguero, 2007; Rué, 2007).

Por otro lado, tomar partido por una evaluación formativa posibilita que el alumnado consiga amplios y profundos aprendizajes (Yorke, 2003), debiendo determinar cómo el alumnado tiene que conseguir los aprendizajes y con qué criterios se pueden comparar, así como el tipo de estrategias que lleguen a fomentar su autonomía. La evaluación formativa supone informar a tiempo de los aspectos positivos, de los errores que debe corregir, también que provoque un aprendizaje activo y profundo, y que fomente su autonomía, responsabilidad y reflexión (Black y Wiliam, 1998; Brookhart, 2007; Brown, 2007; Gijbels y Dochy, 2006; López-Pastor, 2009; Stull, Varnum, Ducette y Schiller, 2011; Yorke, 2003).

Hay que tener en cuenta que el cambio hacia una metodología participativa y la evaluación formativa tiene repercusiones sobre el profesorado, pues manifiesta un alto interés por mejorar sus habilidades docentes, y en particular, sobre cómo enseñar y cómo evaluar de manera más eficaz, al ser los elementos que afectan directamente el aprendizaje del alumnado (Castejón y Santos, 2011; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007) y a la calidad de dichos aprendizajes (Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2007).

En los trabajos que se han relacionado con la implantación del EEES, estos factores didácticos han tenido importancia, por la crítica establecida a la formación docente del profesorado universitario (Fernández-Pérez, 1989), ya que repercute en una mejor formación y desarrollo didáctico (De la Cruz, 2003; De Ketele, 2003; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Vieira, 2002), así como a su desarrollo profesional, por la retroalimentación de las tareas (docentes, de investigación, gestión y formación permanente) que son responsabilidad del profesorado universitario (de Miguel, 2005, 2006; Rué, 2007).

La mejora docente deseada no se puede exponer sin un contexto que permita conocer y comprender las dificultades o las posibilidades de poner en práctica estos cambios. La evaluación institucional es una posibilidad que ofrece información para abordar los cambios (por ejemplo, Bezies, Elizalden y Olvera 2012; Loredó, Sánchez y Romero, 2012), pero ofrece limitaciones en cuanto al cómo se desarrolla el contexto, para proporcionar una perspectiva adecuada de cambio. De ahí que sea a través de una evaluación interna como puede ofrecer una mejor comprensión del contexto.

Para que se pueda comprender qué pasos hay que tener en cuenta a la hora de intentar cambios, es necesario entender que hay dificultades internas (podríamos decir, de la propia formación del profesorado –individuales–, en cómo lo entiende el alumnado, en las interacciones con el profesorado en un mismo departamento –colectivas– o del departamento con el resto de departamentos universitarios), y de las dificultades externas (desde las agencias de evaluación, pasando por la legislación nacional y las regulaciones de la propia universidad). Las dificultades, debilidades, fortalezas y posibilidades, deben desentrañarse y relacionarlas con la metodología y evaluación, y con ello, saber qué pasos se pueden dar para apostar con garantías por un cambio a mejor. Las innovaciones no siempre son positivas, deben presentarse en cada contexto, aunque luego puedan generalizarse hacia otro conjunto de profesorado.

Las innovaciones en metodología y evaluación nos llevan a comprobar si el alumnado y el profesorado atienden y entienden de la misma forma ese cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, parece necesario valorar si las dificultades de su puesta en práctica pueden solucionarse y qué caminos habría que abordar para conseguir unos aprendizajes eficaces y funcionales, de acuerdo a un determinado contexto universitario.

Desde estos planteamientos el estudio que se presenta a continuación tiene dos pretensiones. Por un lado, analizar, describir y caracterizar los cambios en las metodologías docentes y la evaluación provocados por el proceso de adaptación a las directrices del EEES. Por otro, analizar y explicar los factores externos-internos que están favoreciendo o impidiendo la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación formativos. Además, explicar los beneficios, limitaciones e (in)coherencias que supone la puesta en práctica de una metodología y una evaluación alternativa a la tradicional.

2. Método

Se presenta un estudio de caso sobre la valoración de las actividades docentes, referida a la metodología y a la evaluación, de un conjunto de profesorado perteneciente a un departamento universitario. La finalidad que se persigue es comprobar y valorar las modificaciones producidas, enfocadas a fomentar una metodología participativa y evaluación formativa como prioritarias en su actividad docente. Esta investigación evaluativa se ciñe a una titulación universitaria, en un contexto interno y externo con el

fin de comprender los cambios y orientaciones ocurridos. Se va a emplear una matriz DAFO para realizar el análisis de los datos extraídos por medio de diferentes técnicas e instrumentos.

2.1. Participantes

El profesorado del departamento se reúne en su totalidad (n=45) con el fin de hacerles partícipes del estudio. Hay un grupo de profesores que no desea participar de forma activa, de manera que un 75% del profesorado accedió a completar el cuestionario. De ellos y ellas se eligió a ocho (cuatro mujeres y cuatro hombres) para realizar entrevistas en profundidad. En cuanto al alumnado matriculado (n=240) contestó al cuestionario un 84%. Además, se realizó una entrevista a un total de dieciséis estudiantes (ocho alumnos y ocho alumnas).

2.2. Instrumentos

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos que hemos empleados fueron diversos. Para el profesorado se han empleado análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Mientras que para el alumnado se utilizaron cuestionarios y grupos de discusión (Tabla 1). La variedad de técnicas utilizadas nos han permitido tener diferentes perspectivas para analizar y comprender el objeto de estudio previsto. Los protocolos establecidos para la extracción de los datos han sido los siguientes:

Tabla 1. Instrumentos y técnicas de evaluación

Documentos Código (Gd1, Gd2,... Gd9)	Guía docente, elaborada por el profesorado, donde se plasman distintos aspectos que concretan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se determinan tanto los métodos docentes como las estrategias de evaluación y de la calificación final. En total, se han revisado nueve guías docentes del último curso de la titulación.
Cuestionarios Código profesorado (Cp) Código estudiantes (Ce)	Se ha administrado un cuestionario a cada grupo de informantes, uno al profesorado y otro al alumnado. Ambos recogen sus percepciones sobre los procesos metodológicos y los sistemas de evaluación de las materias.
Grupos de discusión con el alumnado Código (GD)	Nuestro objetivo es saber qué dicen y opinan sobre MA y Ev-F el alumnado. El requisito fundamental era que asistieran al 80% de sus asignaturas. Su participación fue voluntaria y podían dejar el grupo en el momento en que lo estimaran oportuno. Se han realizado dos grupos de discusión.
Entrevistas profesorado Código (Ep1, Ep2,...Ep8)	Recoge la opinión del profesorado sobre MA y Ev-F empleada, tratando de completar la información obtenida en los cuestionarios.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

La actividad de evaluación interna comenzó en el primer trimestre con el análisis de las guías docentes, siguiendo las pautas de comprobación: tipo de metodología y de evaluación propuesta. Tras este análisis en el segundo trimestre se pasó el cuestionario, tanto al profesorado como al alumnado. Los que mostraban opiniones contrapuestas formaron parte de los grupos de discusión.

2.4. Análisis de datos

Para conocer los factores que favorecen y obstaculizan el proceso de adaptación hemos empleado un DAFO, que nos permitirá establecer estrategias de mejora de la docencia

universitaria. El proceso seguido para determinar las oportunidades o amenazas se ha realizado teniendo en cuenta:

- a. El establecimiento de los principales eventos del contexto externo que tienen alguna relación con la Universidad Española y su proceso de adaptación a los planes del EEES, que atienden a diversa naturaleza. Es cierto que el contexto tiene unas connotaciones que el profesorado no puede cambiar de forma directa, pero esto no significa que no tenga en cuenta la coyuntura que impide o permite ciertas actuaciones. En el caso del EEES se ha dado una mayor importancia a las actividades de aprendizaje del alumnado (incluso la forma de calibrar los créditos se hacen en función del aprendizaje), y el profesorado debe asumir una perspectiva que hasta ahora valoraba el tiempo de clase, es decir, la fase interactiva. En el análisis que realizamos, precisamente optamos por esa perspectiva de aprendizaje del alumnado, sin que tengamos en cuenta que el profesorado sigue teniendo una capacidad de dinamizador. Precisamente por la necesaria adaptación a las exigencias de un nuevo sistema educativo donde se tiende a la convergencia, debemos tener en cuenta que lo que se desarrolla en las clases abarca más que ese proceso interactivo, es decir, la posibilidad de una titulación europea.
- b. Los factores que podrían tener influencia sobre la organización en términos de facilitar o restringir el logro de objetivos. Nos referimos a las circunstancias o hechos presentes en el contexto interno más próximo, que pueden representar una buena oportunidad para la utilización de Metodologías activas (MA) y Evaluación Formativa (Ev-F) en el aula. Hay elementos claves en la metodología y la evaluación que nos ayudan a realizar el análisis y que se tendrán en cuenta a lo largo de los resultados, y que se han mostrado en la literatura internacional como significativos para conseguir que la metodología cumpla con esa pretensión de ser activa (es decir, que el alumnado sea el que afronte una actividad intelectual para conseguir aprendizajes profundos) y también una evaluación formativa para conseguir una mejora en los aprendizajes a lo largo de la vida. Por otra parte, deberemos atender a las amenazas que puedan obstaculizar la aplicación de las innovaciones en el aula, centradas en modelos metodológicos participativos y de evaluación formativa.

Los resultados obtenidos se basan en la información adquirida, distinguiendo entre análisis interno y externo de la realidad investigada. En cada uno de los apartados, incluimos evidencias recogidas a través de los diferentes instrumentos.

3. Resultados

3.1. Análisis interno. Debilidades y Fortalezas

3.1.1. Debilidades

D.1. ¿Qué se puede mejorar?

En este caso, se analiza qué es lo que el profesorado está dispuesto a asumir para conseguir que su docencia tenga una mayor calidad y que no siga siendo una continuidad usando metodologías tradicionales.

El profesorado debe romper con modelos docentes anteriores y dominar el contenido que imparte:

...para poder cambiar la manera de dar la clase e innovar es importante que conozcas muy bien la materia que impartes (...) pero ahora estamos adaptándonos a materias de las titulaciones nuevas y es complicado ir ajustando todo (Ep8).

Las instalaciones para el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos son limitadas:

...nosotros necesitamos, además de aulas, espacios de práctica que están colapsados, por lo que a veces no puedes tener la instalación más adecuada para las clases... (Ep7).

Los recursos tecnológicos del aula presentan carencias:

Casi todos los profes utilizan el ordenador para las clases, pero siempre suele dar problemas la conexión a internet o la actualización del ordenador,... a veces se tiran 10 minutos para arreglar esas cosas (Alum. 9-GD).

D.2. ¿Que se debería evitar?

En este caso, qué es lo que está presente, pero que hay que eliminar, o bien no está presente y hay que evidenciar e impulsar, si es que se puede.

No utilizar un contrato de aprendizaje que gobierne el proceso de enseñanza. Sin embargo, cuando se le entrevista al profesorado dice que:

(...) hay que dar opciones al alumnado para que puedan elegir en su forma de desarrollar la asignatura (...) la utilización de contratos de aprendizaje y evaluación son una buena vía para cumplir con ese cometido (Ep3).

La ratio no siempre permite establecer procesos de aprendizaje protagonizados por el alumnado.

La responsabilidad y autonomía que se da al alumnado no siempre es bien interpretada por ellos mismos, llegando a ser motivo de valoraciones injustas:

Claro es que el protagonismo que pueden tener en el aprendizaje y en la evaluación de sus procesos no lo hacen con el mismo criterio todos los alumnos (...) hay algún cara que no hace nada y se pone mejor nota que nadie (Ep1).

D.3. ¿Qué perciben los protagonistas (estudiantes y profesorado) como una debilidad?

Aquí se trata de analizar cómo los estudiantes y profesorado perciben qué puede ser frágil y reclaman mejoras para que se consiga una mayor calidad metodológica.

No hay reconocimiento del tiempo extra dedicado a las tutorías, mientras que el alumnado no sabe la utilidad de las mismas:

De hecho el 55% del profesorado indica que no es una actividad que se planifique ni a la que se dedique demasiada atención, pues suele coincidir con el horario de clase (CP).

Se manifiestan los temores del profesorado ante la incertidumbre de una evaluación desconocida o poco utilizada:

No resulta fácil dar participación al alumno en la evaluación, sobre todo cuando debe calificarse, no sé muy bien cómo podría hacerlo sin cometer errores... (Ep5).

Estos resultados son similares a los que señalan Palacios y López-Pastor (2013) incluidas las contradicciones que suele expresar el profesorado. Se detecta una gran carga de trabajo para el profesorado que también el alumnado la considera muy alta: *los profesores mandan muchos trabajos. Piensan que su asignatura es la única (Alum. 4-GD).*

D.4. ¿Qué factores favorecen el uso de MA-EvF y cuáles perjudican?

En este punto se exponen aspectos que dirigen la atención hacia un cambio metodológico y en la evaluación

También se detecta una gran dificultad de comprender las implicaciones de una evaluación formativa. Existe cierta resistencia del profesorado para desmarcarse de ciertas rutinas docentes (clases magistrales y los exámenes).

Un porcentaje elevado del alumnado encuestado indica que el 97% de las materias utilizan el examen como instrumento de evaluación (CA). (...) claro piden que reflexiones, pero luego te hacen examen (Alum. 2-GD).

Variedad de formas de poner en práctica metodologías activas y una evaluación formativa en el aula, lo que genera confusión entre los estudiantes.

El 93% del alumnado señala que toma apuntes en las clases, un 60% indica que son clases magistrales y un 42% señala que su participación durante las lecciones es mínima (CA).

Estos resultados ratifican la necesidad del cambio metodológico, como también ha sido expuesto en otros trabajos (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez y Pardo, 2014).

3.1.2. Fortalezas

El conjunto de fortalezas expuesta señalan una serie de factores que el profesorado posee, y que abarcan desde la formación inicial, pasando por el compromiso de la formación permanente que se muestra en la participación en eventos que mejoran sus competencias docentes y de evaluación, hasta el apoyo institucional para conseguir que estas fortalezas se mantengan.

F.1. ¿Qué ventajas tienen los estudios de EEES?

El nivel académico-formativo elevado y gran estabilidad laboral de algunos/as profesores/as, por ejemplo el profesorado involucrado en una Red Nacional de Evaluación Formativa:

...un número elevado del profesorado que imparte clase en el Grado es doctor y tiene vinculación permanente (laboral o funcionario), más del 60% está implicado en investigaciones sobre docencia universitaria y, una parte importante, seis u ocho, trabaja en temas de evaluación formativa (Ep2).

Participación del profesorado en proyectos colaborativos innovadores relacionados con el EEES.

El 91% del profesorado encuestado está involucrado en proyectos de innovación relacionados con la MA y la Ev-F (CP).

F.2. ¿Qué hace el Departamento mejor que cualquier otro?

Impulso de diversos trabajos de investigación relacionados con la evaluación formativa. Predominio de un enfoque pedagógico en los estudios frente a otras salidas profesionales no relacionadas con la educación. Equipo directivo facilitador e impulsor de innovaciones docentes.

F.3. ¿Con qué recursos se cuenta?

El apoyo de las TICs como recurso para el desarrollo de metodologías participativas:

El aula moodle nos permite tener los materiales de clase con suficiente tiempo para que puedan leerse antes... (Ep1).

(...) hemos desarrollado ya tres proyectos de innovación sobre el EEES, vinculados con metodologías participativas y la evaluación formativa, ahora estamos con las wikis (Ep8).

F.4. ¿Qué perciben los protagonistas (estudiantes y profesorado) como una fortaleza?

En ciertas materias existe más de un profesor/a para la misma asignatura, lo que facilita aplicación de metodologías alternativas a las tradicionales (ejemplo, lección magistral).

El protagonismo de los estudiantes y el compromiso con su aprendizaje y su evaluación: *el 82% de los estudiantes señala que la metodología que utiliza el profesorado les ayuda a alcanzar las competencias básicas (CE).*

F.5. ¿Qué elementos facilitan la utilización de MA-EvF?

Existencia de un clima de colaboración y comunicación entre el profesorado. Elaboración de guías docentes con un formato común donde se debe especificar la metodología y la evaluación propuesta:

...se ha procurado hacer un formato común de las guías (...) aunque ha sido costoso, nos obliga a todos los docente a pensar en unas pautas comunes. Por ejemplo, en competencias (Ep5). Además, el 88% del profesorado encuestado dice estar satisfecho con la información que contempla en la guía (CP)

A través del análisis interno vemos las debilidades que presenta la puesta en práctica de MA y Ev-F en la titulación de grado. En este análisis se incluyen las características personales, la tradición del profesorado y también las características y la implicación del alumnado, pues corresponden a factores del proceso de interacción, es decir, el desarrollo de las clases. El foco de análisis se ha centrado en aquellos elementos, recursos, habilidades y actitudes existentes, tanto del departamento como de su profesorado y de los programas que se imparten. Entre ellos destacamos:

a) El peso de la tradición sobre el rol del profesorado

La motivación que hemos encontrado en el profesorado para poner en marcha procesos de cambio en el aula, tanto en la metodología como en la evaluación, es elevada tal y como se desprende de una nueva orientación en la enseñanza derivada del EEES:

Sin duda el EEES ha supuesto una oportunidad para replantear lo que hacemos y cómo lo hacemos. Nos está obligando a buscar otras alternativas (Ep4).

De hecho cuando le preguntamos al profesorado, nos ratifica: “la oportunidad de innovación que permite el nuevo marco de enseñanza universitaria” (Ep2, Ep4, Ep6).

Sin embargo, no siempre se tiene la formación suficiente para diseñar y usar los procesos precisos para poder materializar estas mejoras (De Ketele, 2003; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007; López-Pastor, 2009).

Los estudiantes señalan que las clases magistrales son bastante utilizadas, no dándoles posibilidad para participar en las clases (Alum. 5-GD); aunque el profesorado indique que se favorece y se busca la participación del alumnado en clase (Ep6).

En este comentario se aprecia la necesidad de una participación por parte del alumnado, que además, redunda en su motivación, como ya se ha mostrado en otros estudios (Martínez-Berrueto y García-Varela, 2013). Los motivos por los que el profesorado plantea ciertos temores y desconcierto hacia la evaluación formativa pueden ser obvios, destacando principalmente el desconocimiento, poco habitual y menos objetiva (López-Pastor, 2009). Según manifiestan los estudiantes (GD), algunos profesores emplean una diversidad de instrumentos para evaluar la asignatura, existiendo gran disparidad en su formato: *en algunas materias se piden examen, trabajos individuales y en grupo (Alum 1-GD)*, (desde examen a trabajos continuados) generando una elevada carga de trabajo para el

estudiante, a veces, difícil de abordar (Castejón y Santos, 2011; López-Pastor, 2009).

Las necesidades que se plantean al profesorado no quedan cubiertas solo por el dominio técnico de el contenido que imparte, también debe proponer buenas tareas de aprendizaje y organizar adecuadamente los procesos de formación en el aula (Brown, 2007; De Miguel, 2006; Marcelo et al., 2014; Rué, 2007). Aunque hemos podido detectar que se tienden a reproducir los modelos docentes tradicionales, ocultando lo que se hace y el propósito de lo que se hace, distanciándonos de propuestas alternativas:

...hacemos lecturas para debatir, pero luego el profesor de turno no deja de hablar y explicar en clase. Además, en el examen hay que poner todo lo que el dice él (Alum 3-GD).

La resistencia del profesorado para desmarcarse de ciertas rutinas docentes (clases magistrales y exámenes), justifica la importancia de romper con modelos docentes anteriores, pues aunque deba tener un dominio de la materia que imparte, no se produce desde la misma perspectiva. Si desde un modelo tradicional el dominio de la materia se transforma en lecciones magistrales, unidireccionales, para un interlocutor pasivo (estudiantes), ahora no es suficiente (Rué, 2007). El dominio de la materia se traduce en la capacidad para transformar esos conocimientos en posibilidades de aprendizaje mediante una participación activa del alumnado. Esto le obliga a generar procesos interactivos en el aula, mediante la creación de tareas significativas que requiera una construcción activa y significativa de conocimientos (López-Noguero, 2007).

b) Los recursos docentes son deficitarios

Hacer posibles los cambios no sólo implica modificar las dinámicas del aula, sino disponer de un lugar físico adecuado para poder ejecutarlo. Hemos podido comprobar cómo tanto el profesorado como el alumnado consideran deficientes los espacios en los que se desarrollan las clases:

...el 89% del profesorado indica que el número de aulas son insuficientes, su estado de conservación es deficiente para un 67% y el equipamiento de las mismas es poco para el 77,8% (CP).

Poder generar procesos de aprendizaje dinámicos, dando protagonismo al alumnado (metodología participativa), precisa poder planificar una organización flexible del espacio físico. Los espacios donde se desarrollan las clases no reúnen condiciones para poder llevar a cabo con facilidad estos planteamientos:

...las aulas son reducidas, además tienen bancos fijos que no se pueden mover, con lo que es difícil trabajar en grupos durante las clases (Ep7).

El protagonismo de las TICs como herramienta docente, cambiado la tiza y la pizarra por el ordenador y la pantalla. Pero estos cambios no garantizan la transformación hacia mejores aprendizajes, ya que a veces, el uso de las TICs no es más que un mero almacén de datos o de exposición “magistral” de contenidos “replicados” (De Miguel, 2006; Martínez-Berruezo y García-Varela, 2013; Rué, 2007), con la dificultad añadida de que los recursos ni son buenos ni están actualizados. Además, el manejo de estos medios los realiza siempre el profesorado, con la intención de mostrar contenido al alumnado, veremos que se anulan las posibilidades de interacción, comunicación y diálogo, perdiéndose los beneficios de una metodología participativa (Castejón y Santos, 2011).

c) Una ratio elevada

Por su parte, el excesivo número de alumnado limita las posibilidades de aplicar una metodología participativa y una evaluación formativa (De Miguel, 1999). Además del reducido tamaño de las aulas y de las escasas posibilidades para adaptar el mobiliario a las necesidades, vemos que la saturación (entendiendo ésta como la proporción del número de personas en un espacio concreto) de las clases es elevada. Esta masificación no favorece la atención más personalizada al alumnado, ni la viabilidad de propuestas de trabajo en grupo en el aula, entre otras estrategias ancladas al desarrollo de metodologías activas:

... aunque la evaluación continua sea la forma de proporcionar retroalimentación de lo que el estudiante está haciendo, resulta un trabajo exhaustivo e ímprobo por la cantidad de alumnos que tenemos (...) (Ep6).

Los protocolos para poder generar una evaluación formativa no son tampoco compatibles con la masificación del alumnado. La revisión de tareas, la valoración y reconducción de los aprendizajes, las posibilidades de modificación y feed-backs no pueden ser atendidos del mismo modo, ni en tiempo (número de veces que se revisa una tarea) ni en forma (el grado de profundidad de las revisiones y el tiempo empleado para realizar la corrección) (López-Pastor, 2009). Estas circunstancias nos arrastran a cuestionar el sentido de la gran carga de trabajo que supone para el profesorado, aspecto que se une al escaso reconocimiento del tiempo extra dedicado a las tutorías con el alumnado (Santos et al., 2012).

d) La participación del alumnado

Una de las claves a las que debe atender el proceso de aprendizaje se apoya en un modelo democrático centrado en la participación del alumnado. Este proceso debe ser negociado y expuesto al comenzar el curso, variando los elementos del currículo que entran en acuerdo y el grado de pacto (Santos et al., 2012). Esto produce procesos más cerrados, en los que las decisiones del alumnado son menores; frente a otros en los que tiene un margen de decisión importante sobre la elección de su proceso de aprendizaje. Estos pactos no siempre se explicitan ni se especifican en unos documentos escritos (contrato de aprendizaje), lo que produce grandes incertidumbres en el alumnado y el profesorado, por no concretar los compromisos que cada uno adquiere (Caurcel, García, Rodríguez-Fuentes y Romero, 2009; Vieira, 2002). Tal como hemos podido detectar el alumnado declara que:

... al principio de curso no se nos informa del proceso que van a seguir, qué condiciones y procesos, y no intervenimos en su elección (Alum.10-GD).

Por otra parte, hemos podido comprobar que la responsabilidad y autonomía que se otorga al alumnado en los procesos de MA y Ev-F, pueden ser perversos. La falta de tradición, la costumbre de responder a las demandas del docente, obedecer “a pie juntillas” y “sin rechistar” a sus caprichosas tareas, es algo habitual que se aprende desde que nos escolarizamos. Estas vivencias están muy enraizadas en la forma de pensar del alumnado, como se ha mostrado en otros trabajos (por ejemplo, Alonso-Martín, 2010), de modo que cuando estas dinámicas se rompen, se tambalea su modo de obrar, dando la vuelta a los criterios que regulan su acción y comportamiento en las clases:

...los alumnos creen que con ir a clase es suficiente, pero también tienen que participar y aportar sus conocimientos y eso les molesta mucho, pues están habituados a que se lo den todo hecho. Es muy complicado cambiar su actitud receptiva (Ep6).

De no poder decidir nada o casi nada, pasan a decidir casi todo, sin tener herramientas ni hábitos para poder hacerlo, lo que puede llegar a generar procesos de aprendizaje poco deseables, tal y como ha manifestado el profesorado (Bain, 2005). Se solicita al alumnado que asuma la responsabilidad de encauzar su proceso de aprendizaje y concretar su proceso de evaluación (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009), pero no siempre se lleva a cabo desde el prisma de justicia, democracia y responsabilidad (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2012).

En el análisis interno, las fortalezas complementan la valoración de los elementos, recursos, habilidades y actitudes que constituyen los puntos fuertes del microsistema que hacen referencia tanto al departamento como a su profesorado y a los programas que se imparten. Como en el caso anterior, se incluyen características propias del profesorado y del alumnado, pues corresponden en particular, al proceso interactivo. Entre ellos resaltan:

a) Compromiso del profesorado con la innovación

Uno de los grandes pilares con los que cuenta el departamento es la participación en diferentes proyectos de innovación en la docencia universitaria (Santos et al., 2012). En concreto, la búsqueda de metodologías activas y de sistemas de evaluación formativa, es una línea de innovación en las que participa un elevado número de docentes del departamento (el 67%). Lo que justifica la puesta en práctica de alternativas de intervención y evaluación (De Miguel, 2006; López-Noguero, 2007; Rué, 2007).

b) Formación de redes docentes

La participación en proyectos de innovación se extiende hacia contextos externos a la propia universidad, permitiendo compartir sus experiencias con otro profesorado, enriqueciendo sus posibilidades formativas. Parte del profesorado del departamento participan activamente en la Red Nacional de Evaluación Formativa (López-Pastor et al., 2011).

c) Estabilidad docente

La permanencia del profesorado del departamento aporta la estabilidad necesaria para involucrarse en proyectos de innovación. El profesorado que aplica metodologías activas y sistemas de evaluación formativa suele ser permanente (titular o contratado) en un 65% y posee el título de doctor en un 78%, situación más estable que favorable la participación en experiencias docentes que aumentan la dedicación.

d) Tradición pedagógica en los estudios de grado

En el departamento predomina un enfoque pedagógico de los estudios frente a los que comúnmente suele ocurrir (predominio del enfoque deportivo, de entrenamiento). Este aspecto está apoyado por el equipo directivo actuando como facilitador e impulsor de una perspectiva pedagógica, en consonancia con la innovación requerida para aplicar procesos de MA y Ev-F (Castejón y Santos, 2011; Santos et al., 2012). No cabe duda de que este panorama provoca un clima

de colaboración y comunicación entre el profesorado que imparte docencia en la titulación, refutando las ideas señaladas en Palacios y López-Pastor (2013).

e) El impulso de las TICs

La aplicación de sistemas de evaluación formativa requiere procesos de seguimiento del trabajo de los estudiantes:

...el aula virtual nos ayuda a valorar el trabajo de los estudiantes, además de aportarles materiales para el estudio (Ep2).

Las TICs se presentan como una herramienta facilitadora de estos procesos. En la universidad se emplea la plataforma Moodle, constituyéndose como un elemento a considerar por su papel facilitador de las innovaciones pretendidas (Rué, 2007). De hecho es empleada por más del 78% del profesorado encuestado (CP). El aula virtual es un espacio donde dejar materiales docentes con los que el alumnado puede trabajar; pero también donde “colgar” las evidencias de su proceso de aprendizaje autónomo, susceptible de valoración y seguimiento docente (Molero, 2004; Tejedor y Jornet, 2008). Moodle no es un contenedor de apuntes ni un boletín de calificaciones. Su carácter dinámico es equiparable al aprendizaje que se trata de fomentar en el marco de MA y Ev-F:

Por mucha aula que tengas si no revisas los trabajos y les das información de su progreso es como si nada (Ep4).

f) Familiarización con la evaluación

El alumnado está familiarizado con sistemas de innovación docente, lo cual puede facilitar la puesta en práctica de las innovaciones (Castejón y Santos, 2011; Palacios y López-Pastor, 2013; Vieira, 2002).

g) Una guía docente que orienta el proceso

La exigencia administrativa, promovida en el marco del EEES, referente a la elaboración de una guía docente en la que se asienten y compendien los elementos curriculares de cada asignatura, concreta de antemano los formatos de evaluación que se van a seguir, así como las implicaciones del alumnado en su proceso de formación.

3.2. Análisis externo. Amenazas y oportunidades

El panorama actual que ofrece la Universidad Española se encuentra entre las oportunidades de adaptarse a un nuevo marco de enseñanza (EEES), y las amenazas de una crisis social, cultural, política, etc., que repercute en el funcionamiento de la vida universitaria. Para elaborar este análisis externo vamos a basarnos en diferentes publicaciones que se han originado como consecuencia de esta circunstancia (Avendaño, 2012; Grau, 2012).

Para entender los procesos de cambio sobre las MA y la Ev-F necesitamos comprender los condicionantes externos que pueden estar afectando al desarrollo de nuestras innovaciones.

3.2.1. Amenazas

En este sentido, primero vamos a señalar las amenazas, las situaciones negativas, externas al programa o proyecto, que pueden atentar contra éste. El conjunto de factores negativos encontrados en el sistema que afectan y repercuten en la aplicación de metodologías activas y de sistemas de evaluación participativa se podrían sintetizar en dos grandes amenazas:

a) Momentos de grandes cambios en la Universidad Española

Las transformaciones que se están produciendo en las titulaciones universitarias, debidas a la adaptación al EEES, puede generar inestabilidad e incertidumbre en los procesos de implantación (De la Cruz, 2003). Los cambios y las remodelaciones realizadas en algunas de las titulaciones no se producen con seguridad, al pensar que puede haber ciertos desajustes y falta de coherencia entre sus materias y sus itinerarios, precisando de un estudio pormenorizado con el último curso de la titulación. En el caso concreto de la titulación, se producen ciertas interferencias entre las propias materias que conforman el plan de estudios, sobre todo entre los tres primeros cursos que son de carácter más genérico, con otras materias de los diversos itinerarios profesionales que se seleccionan en cuarto curso. Esta circunstancia obliga a revisar las asignaturas para marcar una progresión de aprendizaje adecuada, evitar el solapamiento y la correspondiente coordinación entre el profesorado:

...sí que hay buena selección de los contenidos de las asignaturas, pero algunas veces, vemos cosas repetidas (...), otras nos piden cosas contrarias, y a veces, nos solicitan tareas que no sabemos hacer porque no las hemos trabajado antes (Alum. 8-GD).

b) Época de recortes en la universidad

Los efectos de la crisis existentes a nivel nacional se extiende a la reducción de incentivos destinados a investigar en docencia; se produce un aumento de la carga lectiva del profesorado por la reducción de las contrataciones; la disminución del sueldo del profesorado y su repercusión en la baja motivación para emprender proyectos de innovación que generan una carga de trabajo extra sin ningún reconocimiento profesional. El último ranking mundial de universidades no deja lugar a dudas y revela el deterioro de los centros de educación superior en España. Tres de las cuatro universidades españolas que se situaban entre las 300 mejores del mundo descienden significativamente en relación con la clasificación de 2010. Esta situación pone en peligro la realización de investigaciones en docencia, reduciendo considerablemente las posibilidades de crear e indagar sobre alternativas metodológicas y formas de evaluación para el aprendizaje. De manera secundaria, aunque no por ello menos importante, podemos encontrarnos que la crisis económica afecte a la disponibilidad de recursos necesarios y básicos para afrontar el proceso de formación con unas mínimas garantías. Hemos podido comprobar cómo las infraestructuras disponibles para la docencia son deficitarias. No sólo referidas a los recursos del aula como puedan ser los tecnológicos o las propias aulas para la docencia más teórica, si no que no se disponen de las instalaciones pertinentes para el desarrollo de los contenidos prácticos, factores que habría que exponer en el análisis a efectuar por la Comisión de Evaluación de Titulación.

3.2.2. Oportunidades

Con relación a las oportunidades del entorno que favorecen el desarrollo de nuevos procesos metodológicos y de evaluación en el aula, destacamos:

a) El EEES como marco idóneo para crear innovaciones

En el marco del EEES la Universidad Española se encuentra con una coyuntura privilegiada para impulsar las innovaciones que traten de dar respuesta a las nuevas consideraciones sobre la enseñanza universitaria. En este sentido, se convocan proyectos tanto a nivel Europeo como Nacional, incluso Autonómico

que permiten impulsar el desarrollo de experiencias relativas a la aplicación de nuevos enfoques metodológicos y sistemas de evaluación (De Miguel, 2005; López-Pastor, 2009). Incluso hemos podido comprobar que se favorece el desarrollo de políticas que permitan el intercambio entre diversos grupos universitarios españoles para avanzar en nuevos modelos acordes a las exigencias del EEES (Santos et al., 2012; Vieira, 2002).

b) El prestigio de la Universidad Española

Existe una tendencia a valorar la universidad como el marco para una formación de calidad. Los últimos informes que elabora la consultoría británica QS revelan que la Universidad española va abriéndose paso en el ranking internacional. De hecho, confirman que cuatro universidades españolas se encuentran entre las cincuenta mejores del mundo. En concreto, la Universidad Autónoma de Madrid aparece en el puesto 19. Sin duda podemos advertir que esta posición privilegiada repercute en la creación de proyectos de innovación docente que tienen incidencia directa en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, como puede ser la aplicación de MA y Ev-F.

c) Cambios en los modelos sociales

Diferentes estudios están poniendo en evidencia cómo los cambios en los patrones sociales y de estilos de vida afectan a la universidad. Además, los avances en tecnología que se están presentando en el mercado afectan y condicionan el desarrollo de las enseñanzas en la universidad.

4. Conclusiones

Poner en práctica un cambio metodológico y de evaluación va más allá de una propuesta legal o de un espíritu que aparece con un cambio legislativo o con una nueva disposición de las titulaciones universitarias, como ocurre con el proceso del EEES. Si no se tienen en cuenta los factores y los actores, tantos externos como internos, alrededor del microcosmos que es un aula universitaria donde se realiza la interacción entre profesorado y alumnado, casi con toda seguridad resultará fallido.

La situación física (instalaciones, materiales, TIC) y social (coordinación entre profesorado, formación como docentes, responsabilidad del alumnado, etc.) que existe en las aulas universitarias no dejan de ser tiras y aflojas para que se pueda desarrollar una actividad formativa adecuada, pero el análisis obtenido de la realidad universitaria que hemos expuesto, nos permite entender que las innovaciones no son fáciles de articular. Para proponer un cambio metodológico particularmente hacia una metodología participativa supone modificar cómo el profesorado lo entiende y qué recursos y formación tiene para abordarlo, de nuestro estudio encontramos que la predisposición es buena, pero no siempre se articula en una actividad acorde con esa predisposición, y que el alumnado percibe que los cambios son poco perceptibles. Hemos comprobado que las intenciones de mejora chocan con factores que no ayudan a utilizar innovaciones metodológicas, tal y como se ha expuesto en el caso de las aulas, materiales y apoyos de la institución (por ejemplo, la ratio).

Del estudio realizado se desprende la necesidad de incidir en practicar la metodología participativa, y no solo exponerla en las guías docentes (programas de las asignaturas). También debe ponerse en práctica en las clases, haciendo comprender al alumnado y al profesorado que ese cambio supone una mejora en la calidad de la enseñanza y del

aprendizaje. Hemos comprobado que las clases magistrales son utilizadas más de lo conveniente, que el alumnado no participa tanto como era de esperar, aunque unos y otros exponen motivos diferentes (falta de formación para el profesorado, falta de madurez para el alumnado), es decir, el profesorado parece mostrar adaptaciones ante las exigencias burocráticas, pero hay resistencias, que el profesorado suele achacar a agentes externos al propio profesorado. La coordinación y el trabajo en equipo son necesarios para una mejora en la metodología. De la misma forma que hemos reclamando coherencia entre lo que se dice en las guías y lo que se pone en práctica, mediante esta información entre el profesorado, exponemos la coherencia del trabajo colaborativo, que si es bueno para el alumnado, también lo es para el profesorado.

En cuanto al cambio de orientación en la evaluación, fomentando una evaluación continua y formativa, los resultados no difieren de los comprobados en la metodología. En la misma medida, formación del profesorado, conocimientos y recursos docentes, a veces, deficitarios (factores que dependen del propio profesorado) junto con otros factores ajenos a la enseñanza (ratio, materiales de aula), disminuyen las posibilidades de innovar. El profesorado entiende que utiliza técnicas y estrategias de evaluación adecuadas, pero el alumnado entiende que el examen, casi siempre final, es lo que prima, en este caso, los puntos de vista de estos dos grupos no coinciden, y suele ser habitual que el profesorado señale al alumnado como falto de compromiso, y el alumnado señale que el profesorado no siempre sigue lo expuesto en las guías docentes. Si se desea conseguir unos resultados de aprendizaje orientados a un futuro cambiante, es necesario que se incluyan procedimientos más claros y efectivos, y que se explique con profundidad al alumnado para que entienda qué es lo que debe hacer y qué se espera de él y ella.

Si verdaderamente queremos que se cumpla con el objetivo de la innovación, la información obtenida a través de trabajos como el que aquí se ha planteado, ha de transmitirse al profesorado, debe ser conocida por todos los agentes participantes. Creemos que la información que deriva de este trabajo de investigación es importante para que el profesorado que aborda un cambio en la metodología y en la evaluación pueda ir más allá de la bondad del intento. Hay elementos internos que deben entenderse (algunos dependen del propio profesorado, otros son ajenos al profesorado), pero también hay otros factores externos a considerar (la ayuda de la institución) que pueden impedir un correcto desarrollo.

Una actividad como la aquí expuesta no necesariamente termina con la insistencia del cambio en la metodología y la evaluación, sino que hay que continuar con esta labor de evaluación entre los iguales docentes, sin renunciar a la evaluación externa como complementaria, de forma que la evaluación no se perciba como un proceso fiscalizador, sino como apoyo al desarrollo profesional. Las limitaciones del estudio pueden entenderse que son propias de un organismo universitario particular, pero con las debidas adaptaciones pueden ser generalizados a otros que tengan iniciativas similares.

5. Referencias

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicial y al final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.

- Avendaño, M.C. (2012). El Plan Bolonia, la crisis económica y la Universidad española. *Eidon*, 37. Recuperado de <http://www.revistaeidon.es/archivo/crisis-y-salud/con-manos-ajena/118083-el-plan-bolonia-la-crisis-economica-y-la-universidad-espanola>.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B.I. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 9-25.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Nueva York: Teachers College Press.
- Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-33). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 117-126.
- Caurcel, M. J., García, A., Rodríguez-Fuentes, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 305-319.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Clegg, C. y Bryan, K. (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. Londres: Routledge.
- De Ketele, J-M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (1999). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior, *Cuadernos de Integración Europea* #2, 16-27. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Entwistle, N.J. y Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: UCM.

- Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Grau, F. (2012). *La universidad pública española. Retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del siglo XXI*. Barcelona: Universidad Rovira i Virgili.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a crossuniversity network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- Loredo, J., Sánchez, M. y Romero, R. (2012). Una mirada alternativa a la evaluación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 217-230.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Rodríguez, J.M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martínez-Berruero, M.A. y García-Varela, A.B. (2013). Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso de Magisterio. *Revista de Educación*, 362, 42-68.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning - 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Molero, D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2).
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Santos, M.L., Castejón, F.J. y Martínez, L.F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 73-86.
- Stull, J., Varnum, S.J., Ducette, J. y Schiller, J. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. REDIE: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (Nº. Extra 1), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Vieira, F. (2002). Pedagogic quality at university: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.