



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**La Evaluación Formativa y Compartida en educación. Estudio sobre su
implementación en un Ciclo Formativo de Grado Superior y decálogo para
facilitar su desarrollo a los docentes**

Formative and Shared Assessment in education. A study on its implementation
in advanced degrees and higher education. A set of rules to assist teachers with
its development

Alumna: Valvanuz Fuentes Diego

**Especialidad: Formación Profesional del Sector Primario, Industrial y
Servicios**

Directora: Irina Salcines Talledo

Curso académico: 2017-2018

Fecha: Febrero de 2018

En este trabajo se ha empleado el masculino como neutro, basándonos en la segunda acepción de “género” de la RAE (Real Academia Española), donde encontramos que es posible usar el masculino como neutro, sin intención de discriminar al sexo femenino, únicamente por la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

En los casos donde se diferencien ambos sexos “alumnos y alumnas” o “profesor y profesora” se debe a que es un factor relevante en el contexto, puesto que se necesitará explícitamente diferenciarlos ya que nos estaremos refiriendo a uno u a otro sexo.

Diccionario panhispánico de dudas ©2005

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Resumen

La evaluación es una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que sin ella no podría comprobarse que los alumnos han aprendido los contenidos y habilidades necesarios. El objetivo de este trabajo es abordar el tipo de evaluación que se desarrolla en un Ciclo Formativo de Grado Superior en un centro de Santander, profundizando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de docentes y estudiantes. Para ello utilizamos hemos realizado una aproximación metodológica tanto cuantitativa como cualitativa. La muestra estuvo constituida por 27 estudiantes, a quienes se pasó un cuestionario, y 2 docentes, a quienes se realizó una entrevista. Los resultados confirmaron que las prácticas respecto a la Evaluación Final y Sumativa eran superiores a las prácticas de la Evaluación Formativa y Compartida en el Ciclo Formativo de Grado Superior y, que los estudiantes del segundo curso de este ciclo están poco implicados en los procesos de evaluación. Finalmente desarrollamos un decálogo con diez directrices sobre cómo sería adecuado trabajar la Evaluación Formativa y Compartida desde la perspectiva docente.

Palabras clave: Evaluación Formativa y Compartida, estudiantes, formación profesional, docentes.

Abstract

Assessment is an important part in teaching-learning process because without it we can't check that students have learned the necessary contents and skills. The study's objective is to know the kind of assessment that develops in advanced degrees and higher education, in Santander, deepening knowledge, value and application of formative and shared assessment with students and teachers. We used a methodological approach both quantitative and qualitative. The sampling was constituted by 27 students, who wrote a questionnaire, and 2 teachers, who answered the interview. The results confirmed that they used more final and summative assessment than formative and shared assessment and that these students were little involved in the evaluation process. Finally we develop a Decalogue with ten guidelines about how we can work the formative and shared assessment.

Key words: formative and shared assessment, students, higher education, teachers.

ÍNDICE

Resumen.....	3
Abstract	3
Introducción.....	6
Justificación.....	7
1. Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	10
1.1 Conceptualización.....	10
1.2 La necesidad de evaluar	13
1.3 Revisión legal de la evaluación en la historia de la Educación formal	15
1.4 Evaluación Formativa y su importancia.....	20
1.5 Evaluación Compartida y su importancia	23
1.6 Beneficios de la Evaluación Formativa y Compartida	29
2. Fundamentación Metodológica	33
2.1 Metodología y diseño de la investigación.....	33
2.2 Objetivos	34
2.2.1 Objetivo general.....	34
2.2.2 Objetivos específicos	34
2.3 Hipótesis y preguntas de investigación	35
2.4 Muestra.....	35
2.4.1 Acceso y permisos.....	37
2.5 Técnicas e instrumentos para la recogida de información	37
2.5.1 Cuestionario.....	37
2.5.2 Entrevista.....	38
2.6 Análisis de datos.....	39
3. Resultados	41
3.1 Resultados cuantitativos	41
3.2 Resultados cualitativos.....	47

4. Conclusiones y Discusión de resultados.....	57
4.1 Resumen de los principales hallazgos	57
4.2 Limitaciones	60
4.3 Relevancia final del estudio y futuras líneas de investigación.....	60
5. Decálogo para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida.....	62
6. Bibliografía.....	63
Anexo 1: Cuestionario sobre los procesos evaluativos en el CFGS.....	70
Anexo 2: Entrevista a docentes sobre los procesos evaluativos de su módulo en el CFGS.....	74

Introducción

La presente investigación trata de analizar el tipo de evaluación que se desarrolla en un Ciclo Formativo de Grado Superior de Santander, profundizando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de los docentes y estudiantes. En primer lugar mostramos un marco teórico inicial donde reflejamos el concepto de Evaluación Formativa y Compartida, la diferencia entre evaluación y calificación y una revisión teórica sobre la legislación educativa a lo largo de la historia de la educación formal. Seguidamente, abordamos los conceptos de Evaluación Formativa y Evaluación Compartida, su importancia en el campo educativo y los beneficios que se obtienen al trabajar con este tipo de evaluación.

Posteriormente, realizamos la investigación señalada anteriormente, siguiendo el método mixto y teniendo como objeto de estudio a 2 docentes, quienes participaron en la entrevista, y 27 alumnos, quienes colaboraron cumplimentando nuestro cuestionario. El muestreo es de tipo no probabilístico e intencional y opinático.

Los resultados obtenidos en el estudio nos permiten dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación plantadas, e igualmente, se verifican las dos hipótesis de trabajo establecidas. En general, las prácticas de la Evaluación Final y Sumativa son superiores a las prácticas de la Evaluación Formativa y Compartida. De ello se desprende que el nivel de implicación de los estudiantes encuestados en los procesos de evaluación es muy bajo, a pesar de que opinan que es importante realizar los cambios educativos que se proponen desde la Evaluación Formativa y Compartida. Por otro lado, los docentes no conocen este tipo de evaluación y el grado de implementación de la misma es residual, aunque reconozcan ciertas ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida.

Las limitaciones encontradas en nuestra investigación giran en torno a tres problemas principales: encontrar una definición de Evaluación que no lo confunda con calificación, encontrar información sobre la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Profesional y seleccionar una muestra de estudiantes lo bastante grande que permita generalizar los resultados.

Justificación

El valor de esta investigación reside en observar los beneficios y la utilidad que tiene la Evaluación Formativa y Compartida tanto para los alumnos como para los docentes, especialmente los pertenecientes al ámbito de la Formación Profesional. Esto es importante puesto que la enseñanza y la investigación van muy de la mano en el campo educativo ya que sin la segunda la primera no tendría fundamento para su mejora.

En la actual ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013) se señala la necesidad de trabajar la evaluación de forma continua, por lo que el docente debe llevar a cabo obligatoriamente este requisito. En el Real decreto ley (2012) observamos diferentes aspectos que también se deben aplicar, como son: respetar la situación, ritmo, estilo de aprendizaje, capacidades de interacción y de resolución de problemas del alumnado; trabajar con diferentes instrumentos de evaluación como la observación directa, sistemática, el portafolio o la rúbrica y modificarlas según sea necesario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y autoevaluar el trabajo docente para mejorar el proceso educativo.

Actualmente se conoce que en cada período a evaluar (trimestre) se dedican al menos dos semanas para la evaluación del alumnado, lo que es criticado por varios autores (Font Ribas, 2003; Gibbs, 2003; López Pastor et al., 2006) ya que esto implica que al terminar este período se conoce la evolución del alumnado pero ya no existe un margen de tiempo para que mejore la calidad de sus trabajos y aprenda de los errores. Tampoco el docente puede volver sobre ello porque debe comenzar a trabajar las unidades siguientes. A raíz de la puntuación que obtenga el alumnado y en el caso en el que el docente acceda a revisar los trabajos, el docente y el alumnado debaten si algún ejercicio debe tener más o menos puntuación, por lo que el fin de la educación se reduce a tener la mejor nota posible (Biggs, 2005; Bretones, 2006), rebajando el esfuerzo de ambos a una simple nota en un papel.

Es por ello que, en este trabajo, apostamos por superar el método tradicional (López Pastor, 2011) a través de la Evaluación Formativa y Compartida. Para esto es vital, en primer lugar, que se tengan en cuenta aspectos como el nivel de comprensión, el nivel de profundidad de aprendizaje

o la ampliación de conocimientos del alumnado (Biggs, 2005; Bretones, 2006), lo que se podrá medir trabajando con los instrumentos de evaluación adecuados y permitiendo a los alumnos conocerlos y opinar sobre ellos, de forma que les de la guía para conocer los puntos principales en los que centrar su práctica, aumentando su motivación por aprender y su implicación en el trabajo (Buscá et al. 2012; López, 2008; Sanmartí, 2007; Martínez y Ureña, 2008). Además, desarrollarán procesos metacognitivos y posibilitarán que el docente empatice con el alumnado; y que éste conozca la calidad necesaria en sus elaboraciones, no sólo para el examen, sino también para su futuro (López et al. 2012) que es, finalmente el objetivo último de la práctica docente. Esta última idea nos recuerda la importancia de contemplar que la evaluación tiene como fin último que el alumnado aprenda a aprender para su vida adulta y que no sólo almacene conocimientos para obtener una calificación (López Pastor, 2011).

En segundo lugar, debemos plantearnos la necesidad de que el alumnado aprenda a aprender por sí mismo, es decir, que dirija su propio aprendizaje, máxime al cursar Formación Profesional donde los estudiantes saldrán al mundo laboral en poco tiempo y deben conocer cómo resolver sus inquietudes cuando ya no tengan a los profesores a su disposición. Para que esto suceda es muy importante que conozcan su propio sistema mental (metaconocimiento), incluyendo los procesos que realizan, sus limitaciones, sus capacidades... (García, 2001). De esta forma, el alumno tendrá más interés por aprender para su futuro y no para aprobar los exámenes únicamente (López et al, 2007). Para aprender sobre este proceso metacognitivo se utiliza la autoevaluación, donde el estudiante evalúa su propia práctica y la coevaluación, donde el alumnado se evalúa entre sí (Biggs, 2005). En ambas evaluaciones el alumnado conoce los criterios para evaluar ya que se han negociado previamente (Sanmartí, 2007). Si después de realizar estas evaluaciones se permitiese al alumnado mejorar los trabajos se conseguiría mejorar los procesos de aprendizaje y la calificación del alumnado (Ibarra et al. 2012) perfeccionando a su vez la presentación y valoración de su propio trabajo (Bretones, 2008).

Aunque comprendemos que la Evaluación Formativa y Compartida implica un esfuerzo sostenido del docente durante todo el curso en lugar de al

final de los períodos de evaluación, como es habitual cuando se trabaja la evaluación tradicional, es importante tener en cuenta que el docente obtiene también múltiples beneficios. Uno de ellos es que, al renovar su propia práctica cada año en función de las nuevas necesidades, facilita su metaevaluación, lo que mejora la calidad de su trabajo (Álvarez, 2003; Álvarez, 2005; López, 2011; López et al., 2007; Vallés et al., 2011). Por otro lado, al seguir al alumnado en su proceso de aprendizaje, lo conoce mejor y es capaz de adaptarse a sus necesidades obteniendo mejores resultados que si no lo hiciese (Álvarez, 2005; López et al., 2007; Vallés et al., 2011). Finalmente debemos comentar que cuando el docente y el discente colaboran en el proceso de evaluación, ambos encuentran nuevas vías de trabajo, generándose sensación de grupo y respeto por el otro y su trabajo (López et al., 2007; López, Monjas et al., 2008; Martínez et al., 2009).

Por lo comentado anteriormente, hemos creído conveniente realizar una investigación para observar el nivel de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo de Grado Superior de Santander. Tras el análisis de los resultados recogemos un decálogo que permite a los docentes seguir unos aspectos principales para trabajar desde la Evaluación Formativa y Compartida en sus clases.

1. Estado de la cuestión y relevancia del tema

1.1 Conceptualización

En este apartado procederemos a la descripción del concepto de evaluación, las distintas finalidades que persigue el docente para llevarla a cabo y los principios por los cuales debería guiarse para desarrollar una Evaluación Formativa y Compartida. Seguidamente comentaremos los tres enfoques de aprendizaje por los que los estudiantes se guían en su práctica y lo que esto implica para desarrollo presente y futuro.

Una de las definiciones sobre evaluación, la detalla como el “proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” (Sanmartí, 2007, p. 135). Según este autor, existen diferentes estadios que el docente debe recorrer, para realizar una evaluación adecuada: recoger información, analizarla y dar un valor a ese trabajo teniendo en cuenta los criterios que se hayan establecido previamente en función de los objetivos planteados. Además, diferencia dos tipos de finalidades que ayudan al docente a guiar la práctica: finalidades sociales, directamente relacionadas con la certificación del título y la obtención de una calificación y; finalidades pedagógicas o reguladoras, cuyo fin es mejorar el proceso para futuras prácticas.

Por otro lado Martínez y Carrasco (2006) tienen en cuenta los postulados pedagógicos de la Convergencia Europea para enunciar los siguientes principios esenciales que ayudan a desarrollar la evaluación (citado en Santos Pastor, Martínez Muñoz & López Pastor, 2009):

- La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado.
- Toda evaluación implica valorar y comparar la información que se nos presenta.
- La evaluación es un medio para llegar a un fin concreto.
- Antes de evaluar se debe analizar este fin.
- El fin más importante debería ser guiar y ayudar a aprender.
- Es necesario asegurarse de que se comprende el proceso y no sólo de que se realizan las tareas regularmente.
- Es posible que sólo un procedimiento de evaluación no sea suficiente para abarcar todos los aspectos a evaluar.

- Debe adecuarse a cada individuo y sus características.
- Los evaluadores deben acordar con el alumnado los aspectos relativos a su evaluación.

Estos principios llevan a alcanzar la idea de que el estudiante debe ser el centro del proceso de evaluación y, en torno a él, acomodarse los diferentes aspectos educativos y evaluativos. Por ello, el modelo ideal de evaluación, en nuestra opinión, sería el modelo formativo (centrado en el alumnado) y compartido (en constante comunicación profesor-alumno desde el inicio hasta el final del proceso de aprendizaje), de cara a adquirir las habilidades y herramientas que le permitan desarrollarse adecuadamente en el futuro. Nosotros apostamos por este modelo de evaluación, por lo que seguidamente expondremos más ampliamente la Evaluación Formativa y Compartida y los beneficios que conlleva tanto para el profesorado como para el alumnado.

La Evaluación Formativa tiene como finalidad obtener información para ayudar al alumnado a aprender más y mejor, al profesor a aprender del alumnado y, por consiguiente, mejorar su práctica docente en un futuro próximo (López et al.; 2006, 2007).

Muchos autores opinan que la importancia de la Evaluación Formativa radica en pasar de un paradigma centrado en la enseñanza (en las tareas que realiza el docente como las técnicas de enseñanza, los exámenes, entre otras) a uno centrado en el aprendizaje del alumnado teniendo en cuenta los tipos de actividades y de aprendizajes, y los procesos de aprendizaje (Barberá, 2003; Benito & Cruz, 2003; Biggs, 2005; Mateo, 2006; MEC, 2006; de Miguel Díaz, 2006). Esta idea ya fue propuesta en un inicio por Freire (1970, 1990, 1997), señalando que el proceso de evaluación de una materia depende del proceso de enseñanza-aprendizaje que se haya desarrollado previamente, es decir, como docentes debemos pasar del “aprendizaje bancario” (donde el docente es quien transmite conocimientos y el alumnado quien los acumula para demostrar que los ha aprendido en un examen posterior) al “aprendizaje dialógico” (donde, mediante el diálogo, se trabaja la comprensión del conocimiento a través de diferentes herramientas como debates, tertulias, charlas...).

De todo ello, se desprende la importancia de plantear adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y posterior evaluación que condicionará en

gran medida el tipo de aprendizaje que el alumnado pueda integrar en sus conocimientos y las herramientas que desarrolle para su futuro.

Además, es necesario añadir que esto repercutirá en cómo el alumnado sea capaz de enfrentarse al conocimiento, es decir, a su profundización o no sobre los contenidos y en su implicación en las tareas de clase en la medida en la que se sienta acompañado, comprendido, motivado y comprenda además, los pasos a realizar para obtener un buen desarrollo del ejercicio y los beneficios que esto aporta. Siguiendo con esta idea conviene observar la clasificación de los enfoques de aprendizaje que desarrolló Entwistle (1981, 1989) y que mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Clasificación de los enfoques de aprendizaje

Enfoque profundo	Enfoque superficial	Enfoque estratégico
Intención de comprender. Fuerte interacción con el contenido	Intención de cumplir los requisitos de la tarea	Intención de obtener notas lo más altas posibles
Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior	Memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes	Uso de exámenes para predecir preguntas
Relación de conceptos con la experiencia cotidiana	Encarar la tarea como imposición externa	Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación
Relación de datos con conclusiones	Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia	Organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo para obtener mejores resultados
Examen de la lógica del argumento	Enfoque en elementos sueltos sin integración. No distinguir principios a partir de ejemplos	Asegurar materiales adecuados y condiciones de estudio

Fuente: Entwistle (1981, 1989) citada en López Pastor (2011)

Tal y como se aprecia en la tabla anterior se desarrollan tres tipos de enfoques:

- **El enfoque profundo** → la motivación parte del estudiante ya que cuando aprende algo nuevo su motivación aumenta y su curiosidad se satisface, entonces profundiza más en los conocimientos y se implica aún más en las actividades, aplicando lo aprendido a otros contextos y relacionándolo con la realidad que le rodea.
- **El enfoque superficial** → la motivación surge del estudiante para alcanzar un fin (obtener un título, evitarse problemas mayores etc.), por lo que memoriza sin profundizar en ello.
- **El enfoque estratégico** → la motivación surge de las calificaciones, si estas desapareciesen también lo haría su motivación por aprender. Estructura su tiempo, método de trabajo... dependiendo de si con ellos puede conseguir una calificación más alta o no.

Tras la revisión del concepto de Evaluación Formativa y Compartida, los principios a seguir para llevarla a cabo adecuadamente y los tipos de enfoques que el alumnado puede desarrollar de este proceso, se hace necesario abordar el siguiente apartado, donde veremos la importancia de la evaluación y su diferencia con la calificación.

1.2 La necesidad de evaluar

Desde hace varios años (Álvarez Méndez, 1993; Fernández Sierra, 1996) se lleva observando en educación la necesidad de comprobar si el alumnado ha adquirido conocimientos al menos hasta un nivel mínimo determinado por la ley educativa, lo que les proporciona una calificación acorde con ese nivel. El hecho de tener que plasmar una calificación al final de un período de tiempo (trimestres) como finalidad de aprendizaje, hace que todo el proceso anterior gire en torno a ello ya que, como viene siendo habitual, en cada período se dedican, al menos, dos semanas enteras del curso a la evaluación, lo que es criticado por varios autores (Font Ribas, 2003; Gibbs, 2003; López Pastor et al., 2006). Esta inversión de tiempo y esfuerzo por parte

del profesorado, no necesariamente revierte al estudiante una mejora para su propio aprendizaje. Esto no ayuda al alumnado porque hasta el final del trimestre no se conoce si ha aprendido o no, lo que no permite tener un mínimo margen para corregir y mejorar lo que sea necesario de su aprendizaje. Por otro lado, tampoco es útil para el docente ya que debe impartir los conocimientos pertenecientes al siguiente trimestre pero con las carencias que se hayan observado en el trimestre pasado, aumentando la dificultad para ambos en el proceso pedagógico.

Evaluar, como se comentó anteriormente, es un proceso que se basa en recoger información por diferentes instrumentos, analizarla y atribuir un valor para posteriormente tomar una decisión de su consecución o no (Sanmartí, 2007). Es decir, que cuando se analiza el trabajo de un estudiante se debe observar si sigue los parámetros que el docente ha considerado necesarios y, posteriormente, darles un valor (esto es lo que se considera evaluación), pero además suele ser necesario asociarlo a un número para distinguir en qué “peldaño” de la consecución del objetivo planteado ha quedado el alumnado (esto es calificar). Por lo tanto, la calificación no existe si no se da una evaluación previa. Y lo que es más importante, por sí sola tampoco ayuda al alumnado, sino que en la comunicación profesorado-alumnado se debe dar el proceso de evaluación y posibilitar que tenga lugar el *feed-back* para la mejor adquisición del aprendizaje. Es por ello, que el estudiante aprende durante el proceso de evaluación y no al obtener una calificación, como se podría creer en un primer momento. Así vemos la importancia de mantener un proceso interno de seguimiento y ensayo-error durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo tanto al alumno como al docente, ir modificando su práctica, aprendiendo de sus errores. Si únicamente se recogiesen tareas para puntuar y sumar sus porcentajes al final del trimestre, hablaríamos de calificar y no de evaluar, ya que entendemos que la evaluación debe ser continua y formativa. Aunque es cierto que calificar es necesario en el ámbito educativo, la Evaluación Formativa y Compartida permite prestar más atención al proceso y no al resultado, lo que beneficiará tanto al profesorado como a alumnado. A continuación, en la Tabla 2, recogemos las principales diferencias entre evaluar y calificar.

Tabla 2. Diferencias entre evaluar y calificar

		Evaluar		Calificar
ROL DOCENTE	DEL	El docente recoge información, la analiza y emite un juicio que facilita tomar decisiones posteriormente.		Otorgar una nota al nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado.
MOMENTO		Se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje		Se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje
ROL ESTUDIANTE	DEL	El alumnado aprende durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.		El alumnado es encasillado en determinadas categorías según su aprendizaje.
SEGUIMIENTO		El profesorado puede ayudar al alumnado haciendo los cambios necesarios durante el proceso, conociendo la evolución de cada uno individualmente		El profesorado es obligado legalmente a calificar al alumnado, comparando sus propios resultados con los de otros docentes

Fuente: Elaboración propia.

1.3 Revisión legal de la evaluación en la historia de la Educación formal

Siguiendo la evolución legislativa en educación, comentaremos los diferentes estadios por los que ha pasado la evaluación desde el comienzo de la educación reglada hasta la actualidad en el ámbito estatal.

En la primera Ley educativa (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970) observamos como únicamente se transmite la idea de que la evaluación debe terminar en un examen final que el alumnado deberá superar. Tras diez años, se desarrolló la segunda ley educativa (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 1980), donde en su artículo 27 se comenta la obligación del claustro de profesores, de “fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos”, aunque no se especifica de qué manera se llevaría a cabo. Posteriormente se una nueva ley (Ley Orgánica que regula el

Derecho a la Educación, 1985), que amplía la parte relativa a la evaluación del centro de cara a la administración y por parte de la misma, aunque sin mencionar al alumnado, es decir, muestra cómo el centro debe ser evaluado por la administración superando así los estándares de calidad que ésta indica, pero sin mostrar cómo el alumnado debe ser evaluado por el profesorado o si este mismo profesorado debe autoevaluar su práctica o herramientas utilizadas.

Seguidamente se desarrolló la llamada LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). En su Capítulo III, artículo 22, se señala que “la evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora” observando así cómo se comienza a pensar en la evaluación como un proceso que tiene lugar durante todo el curso y no únicamente al final, así como la necesidad de integrar los aprendizajes, dándoles sentido conjunto a todos ellos y descubriendo así sus conexiones. En su artículo 62, se recoge que “la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos y alumnas, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración”, mostrando la importancia de “personalizar” el proceso de evaluación adecuándolo a cada estudiante y casuística particular, dando así un paso más hacia la inclusión y la promoción de todo el alumnado, haciendo responsables de ello a todos los implicados en el proceso educativo. Más adelante, en la LOPEGCE (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes, 1995) “La mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores” se vuelve a incidir sobre la importancia de las diferentes evaluaciones de todos los “eslabones” de la cadena educativa (docentes, centros, inspectores...) en favor de su calidad y efectividad.

Con la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) se toman medidas educativas como “orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados”, o lo que es lo mismo, se apuesta por orientar el sistema educativo hacia la calificación, en lugar de hacia la Evaluación Continua y Formativa que, como vimos anteriormente, es más provechosa tanto para el

estudiante como para el docente. En su Artículo 28 se recoge que “la evaluación de los alumnos en la ESO será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo” y “los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso”, observando su preocupación por que la evaluación recoja los criterios que se han establecido en la ley educativa y que además, se lleve a cabo de forma continuada durante todo el curso escolar, no sólo con la calificación de un examen final.

En la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) se añaden las funciones del docente en la evaluación, tanto en el proceso de aprendizaje (que depende del alumnado) como en el de enseñanza (que depende del profesor, incluyendo autoevaluación). Además es importante dirigir el aprendizaje del estudiante mientras se está en contacto permanente con las familias, comenzando a prestar atención al desarrollo íntegro del mismo “atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”, superando la concepción tradicional de individuo que debe amoldarse al centro o sistema educativo.

La actual ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), contempla por primera vez la Evaluación Formativa para todos los alumnos “la evaluación en el proceso de del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora”, aunque seguidamente refleja que sólo para los alumnos y alumnas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) se realizarán evaluaciones adaptadas, en lugar de adaptar la evaluación a quien lo necesite.

Respecto a la normativa reguladora de Cantabria (Real Decreto-Ley 38/2015, 2012), en el Artículo 12 encontramos que se entiende por metodología didáctica un aspecto donde la situación del alumnado debe ser respetada, así como su ritmo, estilo de aprendizaje, capacidad de interacción y de colaboración. También fomenta la participación mediante el trabajo cooperativo y colaborativo y la resolución de problemas de forma grupal. Todo ello se trabajará teniendo en cuenta el contexto y los instrumentos de evaluación, que deberán ser variados (observación directa y sistemática, portafolio y rúbrica) y utilizados durante todo el proceso de evaluación

adoptando las medidas necesarias de refuerzo educativo y modificando estos instrumentos tan pronto se detecten dificultades. Así el profesor deberá evaluar los aprendizajes del alumnado, pero también su propia práctica docente y programación didáctica. A continuación, en la tabla 3, presentaremos un resumen de cómo la evaluación ha evolucionado en las diferentes leyes educativas que se han sucedido en España.

Tabla 3. Resumen de la evolución de la leyes educativas con respecto a la evaluación

LEYES	EVALUACIÓN
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)	Entiende que la finalidad de la evaluación debe ir enfocada hacia el examen final, es decir, hacia una calificación numérica.
Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (1980)	Añade criterios a seguir en la evaluación y la recuperación de esta.
Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación (1985)	Añade que también el centro debe ser evaluado por la administración.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	Por primera vez se concibe la evaluación como una práctica continua e integradora de aprendizajes. Su objetivo es adecuar el sistema educativo a las demandas individuales de los alumnos y alumnas.
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995)	Recoge la importancia de la evaluación de los docentes y los centros en beneficio de la efectividad y calidad evaluativas
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)	Se deja patente la importancia de orientar el sistema educativo hacia los resultados, hacia la calificación, aunque manteniendo la evaluación continua del alumnado y los criterios que rige la ley educativa.
Ley Orgánica de Educación (2006)	Se añaden funciones a desempeñar por el docente en la evaluación, atendiendo al desarrollo íntegro del estudiante y a su contexto (va tendiendo a comprender al alumno como centro del sistema educativo)

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)	Por primera vez se entiende la evaluación como formativa, además de continua e integradora. Aunque únicamente se contemplan adaptaciones de esta evaluación para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
Real Decreto Ley (2012)	Se sigue mostrando la necesidad de respetar la situación del estudiante, su ritmo, estilo de aprendizaje, capacidad de interacción y de colaboración y resolución de problemas. Por primera vez se señalan instrumentos de evaluación (observación directa y sistemática, portafolio y rúbrica) sujetos a modificación. Sigue señalándose la necesidad de la autoevaluación docente para mejorar el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se recoge en la ya citada LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013) la evaluación debe ser continua, requisito indispensable también para evaluar de forma compartida y formativa. Es por ello que observamos la necesidad de, tras entender esta idea, interiorizar la obligación del docente de aplicar lo dictado por la ley educativa imperante del momento. Aunque, tras la revisión de esta legislación hemos observado cómo actualmente se continúa apostando por una evaluación encaminada a los resultados y no al aprendizaje.

Por ello, es fundamental abogar por llevar a cabo la Evaluación Formativa y Compartida de una forma real en las aulas de cualquier nivel educativo. Y para que esto suceda es de vital importancia saber cómo aplicarla, obteniendo así beneficios tanto para docentes como para discentes. En el siguiente apartado se muestran estos beneficios y pautas de actuación de forma pormenorizada.

1.4 Evaluación Formativa y su importancia

La Evaluación Formativa, según Álvarez (2003, p.116), “ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto” puesto que se crea para él. Según la Red de Evaluación Formativa y Compartida es “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián & López, 2009, p. 35).

Es necesario resaltar una serie de conceptos que están muy relacionados y que aclaran el término. Así, como recoge López Pastor (2011), la Evaluación Formativa debe ser además:

- Alternativa: poner en prácticas métodos de evaluación que superen a los tradicionales (basados en realizar exámenes únicamente para obtener una calificación).
- Auténtica: aplicar técnicas, instrumentos y actividades de evaluación a situaciones y contenidos de la realidad que tienen relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Para el aprendizaje: su fin último es conseguir que el alumnado aprenda a aprender, en lugar de que aprenda conocimientos y obtenga una calificación.
- Formadora: tiene como finalidad que el alumnado aprenda a reflexionar sobre el proceso educativo y a controlar su propio aprendizaje.

López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008) señalan diferentes criterios a seguir en la Evaluación Formativa y Compartida para que tenga cierta calidad:

- Adecuación: el diseño curricular, el contexto de referencia, las características del alumnado, las técnicas e instrumentos y el planteamiento del docente deben ser los apropiados
- Relevancia: la información y la forma de recogerla tiene que ser útil para el proceso
- Viabilidad: que se pueda llevar a cabo de manera cómoda, no concebirlo como una carga.

- Veracidad: la forma de recoger la información y analizarla debe ser real, cumpliendo los criterios de rigor científico (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad)
- Formación: debe ayudar a mejorar el aprendizaje del alumnado, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Integración: integrar los sistemas de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los contenidos, competencias y destrezas a desarrollar.
- Ética: la evaluación no se puede utilizar como herramienta de poder o control sobre el alumnado y los resultados deben ser confidenciales y anónimos, puesto que no tenemos su permiso para divulgarlos y además son menores de edad.

Más tarde, López (2009) añadió otros dos criterios que, en nuestra opinión, deberían estar incluidos con los anteriores ya que permiten al alumnado ser responsables de su propio trabajo e implicarse en el mismo:

- Participación y negociación: los estudiantes deben estar implicados en el proceso de forma que se consensuen decisiones con ellos.
- Autorregulación: el fin debería estar enfocado a conseguir que cada estudiante sea, poco a poco, mas autónomo en el aprendizaje de la materia.

Existen distintas fases a seguir en el proceso de evaluación según a qué autores hagamos referencia. Nosotros nos hemos guiado por la clasificación de Mateo (2000) ya que integra una nueva fase (Metaevaluación), que otros autores no contemplan. Además, en Hamodi (2014) se detallan las actuaciones que se deberían realizar en cada una de las fases y que procederemos a comentar a continuación:

Fase 1. Planificación:

Se determina qué se va a evaluar, cómo, cuándo y quién participará del proceso. Un ejemplo de ello puede ser la realización de los contenidos y objetivos; y diseño de medios, técnicas (en ellas debería participar el alumnado) y herramientas de evaluación.

Fase 2. Desarrollo:

Se lleva a cabo la planificación. Los medios de evaluación pueden ser trabajos, recensiones, proyectos, portafolios, prueba escrita final... En las técnicas que se utilizan para evaluar cada medio, es conveniente que intervengan tanto el discente como el docente y para hacerlo necesitarán un instrumento de evaluación, que puede ser una rúbrica (para trabajos escritos), una ficha de observación (para exposiciones orales)...

En paralelo a lo descrito anteriormente, es importante que el docente lleve un seguimiento de lo que ocurre en el aula, tanto respecto a su práctica como a los aprendizajes de los estudiantes, propuestas de mejora... Es necesario que exista feed-back entre profesor y alumnado durante todo el proceso, en el que ambos puedan aportar a la práctica y negociar los puntos a conseguir o el nivel de profundidad.

Fase 3. Contrastación y toma de decisiones:

Además del docente, el discente debería participar en esta fase, por ejemplo, opinando sobre el desarrollo de la asignatura, las herramientas utilizadas, el papel del docente, su propia entrega (autoevaluación)... En esta fase el profesor debe hacer un balance de todos los datos observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para decidir una calificación para cada estudiante en base a su trayectoria.

Fase 4. Metaevaluación:

Su objetivo es comprobar que la evaluación realizada es de calidad puesto que analiza el sistema de evaluación que se ha seguido hasta el momento desde la distancia para poder ser críticos. Para ello es importante que los docentes realicen una autoevaluación de su propia práctica y que los discentes evalúen también la práctica docente. Biggs (2005) defiende que esta autoevaluación se desarrolle siguiendo 4 fases. En un primer lugar se define el problema indicando cómo cree que podría resolverlo, luego se lleva a la práctica, se supervisa su desarrollo para que sea efectivo y, en el futuro, se ajustan los detalles necesarios adaptándolos a las necesidades futuras. Todo ello se debería tener en cuenta con el objetivo de obtener mejores resultados futuros. Esto es importante puesto que la enseñanza y la investigación van muy de la mano en el campo educativo ya que sin la segunda la primera no tendría fundamento para su mejora.

Según Hamodi (2014) Estas fases se pueden reflejar en una espiral, en lugar de en un círculo, puesto que termina en un punto diferente del que había comenzado.

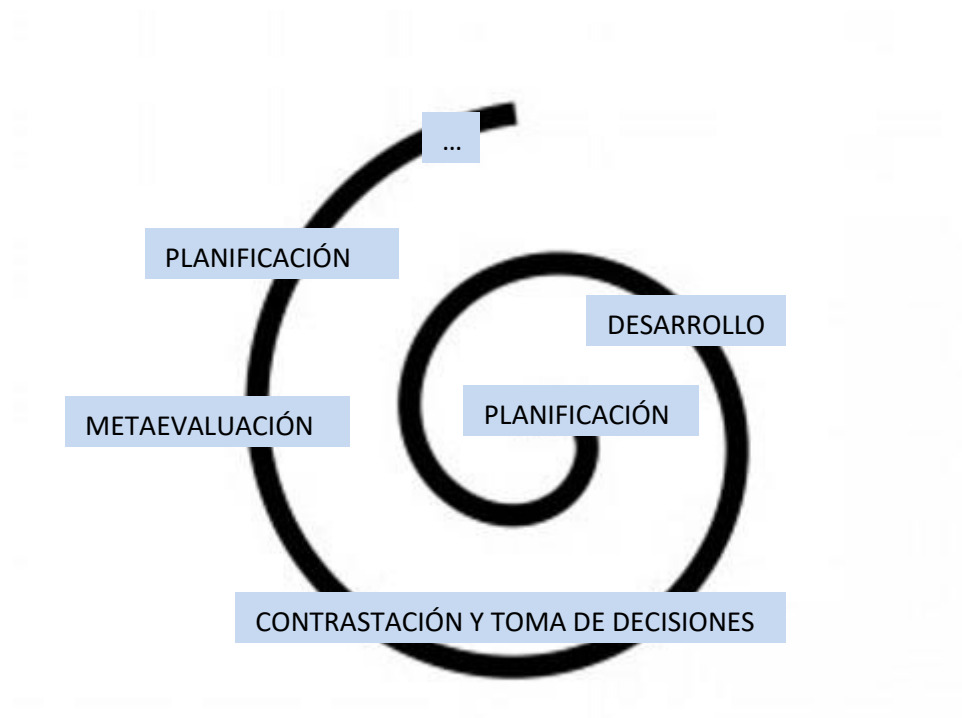


Figura 1. Fases a seguir en el proceso de evaluación.

Fuente: Hamodi (2014)

1.5 Evaluación Compartida y su importancia

Actualmente es habitual que al revisar las pruebas de evaluación el alumnado y el docente debatan sobre si algún ejercicio debe tener más o menos puntuación, luego el fin último del alumnado es obtener la mejor nota posible (Biggs, 2005; Bretones, 2006). Esto es precisamente lo menos deseable puesto que el estudiante se rebaja a una simple nota y el esfuerzo del profesor se ve reducido a escribir una nota en un papel. Lo ideal sería debatir sobre si el nivel de comprensión ha sido el adecuado, sobre la profundidad del aprendizaje y sobre la ampliación de conocimientos del alumnado, de forma que este *feedback* profesor-alumno permitiera aprender a ambos (Biggs, 2005; Bretones, 2006). De esta forma, el estudiante aprende a trabajar en equipo (también con el profesor) y a desarrollar la empatía valorando el trabajo ajeno, lo que le será de mucha ayuda desde entonces hasta que acceda al mundo laboral (Ibarra, Rodríguez & Gómez, 2012).

Incluyendo al alumnado en la evaluación se fomenta un modelo más democrático (Álvarez, 2005), permitiendo a todos los implicados tomar parte en el proceso, convirtiendo la evaluación en un diálogo constante (Fernández, 1996) de forma que se permitan negociar incluso los criterios de evaluación (Álvarez, 2003).

Por ello, la evaluación compartida es una de las herramientas más útiles que se pueden utilizar, ya que se basa en diálogos entre profesor-alumno sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Señalamos también conceptos que profundizan en su definición (López Pastor, 2011):

- Autoevaluación: los estudiantes se evalúan teniendo en cuenta unos criterios que se han negociado previamente (Sanmartí, 2007).
- Coevaluación o evaluación entre iguales: los estudiantes se evalúan entre sí teniendo en cuenta criterios negociados previamente (Sanmartí, 2007).
- Evaluación colaborativa o compartida: el profesor y el alumnado dialogan sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez et al., 2009)

La autoevaluación y coevaluación permiten a los estudiantes aprender el proceso metacognitivo del propio aprendizaje, lo que les ayudará mucho en su vida profesional y académica (Biggs, 2005). Esta metacognición, en palabras de Mayor et al. (1993) es “la cognición sobre la cognición”, es decir el conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento. En palabras de García (2001) sería el conocimiento y control del alumnado sobre su propio sistema mental (contenidos, procesos, limitaciones, capacidades...). Es importante comprender que esta no es una idea nueva, sino que desde hace muchos años se viene apuntando en educación por sus grandes beneficios. Flavell (1981) ya señalaba la importancia de la metacognición en cuanto a que estimula el propio conocimiento, permitiendo al alumnado controlar su propia actividad cognitiva. Controlar las actividades mentales ayuda a conocerse más y mejor, y proporciona la capacidad de sacar más provecho a sus esfuerzos, siendo más eficaz en su aprendizaje. Este aprendizaje y autoconocimiento no es exclusivo de la materia que se esté impartiendo, sino que al ayudar al alumnado a comprender su propio sistema mental, se abrirán nuevas posibilidades de

aprendizaje y con ello mayor interés por aprender para su futuro y no únicamente para aprobar los exámenes (López et al., 2007)

Finalmente, para terminar con este apartado aunando la Evaluación Compartida y Formativa, creemos conveniente señalar las diferentes características que debe tener el método de Evaluación Formativa y Compartida y que recoge López pastor (2011) en su libro:

- Es importante que tanto profesor como alumno tengan en cuenta aspectos que no puntúan en la calificación, pero que deben cumplir para ser evaluados de forma compartida y formativa:
 - Asistencia a más del 80% de las horas estipuladas. En caso de no ser así el docente debe tener otras opciones previstas como por ejemplo, realizar trabajos periódicos para poder aprobar la asignatura y seguir evaluándolo de forma continua.
 - Entrega de todas las actividades o trabajos
 - Realizar las correcciones de los mismos en el plazo acordado
- Procedimiento e instrumentos: herramientas que sirven para valorar en qué grado se han conseguido los objetivos planteados en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas deben ser diseñadas por el docente y, con el objetivo de que tengan una calidad adecuada, a continuación presentamos las características que según López (2009) debería tener un buen instrumento de evaluación:
 - Variabilidad: recoger información de diferentes ámbitos del conocimiento
 - Concreción: dar información concreta y acorde al momento
 - Versatilidad: adaptarlo a los estudiantes y situaciones
 - Transferible: aplicable a diferentes contextos
 - Utilidad: permite conocer si se domina la materia y en qué nivel se encuentra el alumnado.
 - ✓ Conocimiento: identificar lo importante de una idea
 - ✓ Comprensión: analizar, interpretar, detectar y discriminar aspectos relevantes

- ✓ Explicación: justificar, relacionar y argumentar la aparición o no de aspectos relevantes
- ✓ Aplicación: actuar, dar ejemplos, poner en práctica determinados conocimientos
- ✓ Reflexión: deliberar, valorar, repasar, relacionar, analizar y madurar hechos, discursos, conocimientos... antes de posicionarse
- ✓ Crítica: analizar y reflexionar críticamente proyectos de otros o de uno mismo

En relación con los instrumentos propios de la Evaluación Formativa y Compartida seguiremos la definición de Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015): “los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación”. En relación a esto Buscá et al. (2010) recogen tres categorías principales de las actividades más comunes a desarrollar con el alumnado, sobre las que podremos organizar los diferentes instrumentos de evaluación desarrollados en Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015):

1. Procedimientos de observación: el docente observa la dinámica del aula y toma notas sobre la consecución o no de los objetivos, o en qué grado se han conseguido: ficha de observación, diario del profesor, lista de control, escala verbal o numérica, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de evaluación entre iguales, informe de autoevaluación, diario de clase del profesor.
2. Entrevistas o discusiones: alumnado y profesorado debaten temas de clase en diferentes ámbitos: aula, foros individuales y grupales o entrevistas del docente a los grupos de trabajos o individualmente. Los instrumentos más adecuados para ello son: escalas de diferencial semántico, escala de comprobación, escala verbal o numérica.
3. Aportaciones y producciones escritas del alumnado: el alumnado realiza un trabajo escrito con un tiempo determinado, ya sea en el aula o fuera de ella, teniendo en cuenta los objetivos que debe llegar a

cumplir y la valoración que tendrá cada uno de ellos: diario de clase, informe de autoevaluación, recensiones, portafolio, carpetas colaborativas. Todos ellos podrían evaluarse siguiendo los siguientes instrumentos: escala de comprobación, escala descriptiva o rúbrica, escala de estimación, matrices de decisión.

Estos instrumentos no son rígidos, sino que pueden rotar entre las diferentes categorías si se cree conveniente y en favor de una adecuada evaluación. Para construir nuestros propios instrumentos creemos conveniente observar las directrices de Pérez-Pueyo et al. (2017) para diseñar rúbricas o escalas descriptivas:

- 1º. Definir los objetivos y contenidos a alcanzar comprobando que estén estrechamente relacionados con la tarea a realizar por el alumnado
- 2º. Identificar las actividades de aprendizaje y los aspectos a valorar en cada una de ellas
- 3º. Definir los niveles de evolución por los que avanzar, desde el mínimo al máximo, en cada aspecto a valorar de nuestra tabla. A cada nivel se le otorga un valor, ya sea un rango de puntos, dándole un número o una pequeña explicación de lo que implica cada nivel.
- 4º. Tener muy en cuenta el tipo de valor que se le otorga a cada nivel conseguido, ya que puede servir para mejorar el aprendizaje, realizar una autoevaluación o repercutir en la evaluación.
- 5º. Evaluar nuestro propio instrumento, es decir, la tabla que estamos realizando, revisando cada uno de los pasos anteriores
- 6º. Aplicarlo a modo de prueba a algunos discentes o a docentes experimentados, comprobando así que no existen grandes errores antes de ponerlo en práctica formalmente.
- 7º. Aplicarlo y corregirlo si fuese necesario.

Es conveniente mostrar este instrumento al alumnado, ya que entenderán lo que se espera de ellos, los niveles de calidad que contemplamos y cuáles son los criterios para evaluar y calificar, permitiéndole centrar sus esfuerzos en los aspectos más importantes del trabajo y responsabilizarse en su propia tarea. Después de pasar este instrumento es importante otorgarles la posibilidad de mejorar su trabajo y que puedan entregarlo para su evaluación

alguna vez más (dependiendo de la capacidad y el tiempo del docente) con un plazo fijo y cerrado (una semana es adecuado, por ejemplo), permitiéndoles aprender de sus errores (Pérez-Pueyo et al., 2017)

- Instrumentos de calificación: son herramientas útiles para valorar el nivel de adquisición de aprendizaje del alumnado, que responden a criterios de calificación y al porcentaje que tienen asociado en la calificación final. Además se deben tener en cuenta criterios para aplicarlo correctamente:
 - ✓ El docente debe mostrar cómo se debería realizar correctamente para que además de orientar su práctica les motive.
 - ✓ Especificar que para cada nivel alcanzado deberán poner en práctica diferentes estrategias, además de ser personas autónomas, activas y responsables con su aprendizaje (Lobato Fraile, 2006)
 - ✓ El docente mantendrá la evaluación continua para observar su nivel y recalculas su práctica si es necesario.

Habitualmente se han utilizado pruebas de expresión escrita para comprobar los conocimientos. Es cómodo para el profesor porque permite seguir un mismo criterio con un número alto de alumnado y además queda la prueba de su calificación para posteriores reclamaciones. Los instrumentos más habituales que utilizan la expresión escrita son: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas de prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio, memoria.

También se suele trabajar con pruebas de expresión oral, aunque en menor medida, ya que el alumnado puede no realizar una buena prueba por pánico escénico, vergüenza o poca facilidad para expresarse verbalmente. Además se necesita bastante tiempo para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de realizar su prueba, ya sea frente a la clase, en tutorías... Estas pruebas pueden ser: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia, comunicación.

- Criterios de calificación: cada instrumento tiene sus propios criterios de calificación que sirven para determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por cada estudiante.
- Proceso de calificación: se suman los porcentajes de cada instrumento de calificación y se obtiene una calificación final.

1.6 Beneficios de la Evaluación Formativa y Compartida

Existen muchos trabajos sobre los beneficios en cuanto al aprendizaje de este tipo de evaluación tanto en países extranjeros (Biggs, 2005; Gibbs, 2003; Knight, 2005...) como en España (Álvarez, 2003 y 2005; Fernández, 2006; Hamodi López, 2012; Ibarra et al., 2012; López et al. 2007; López, Monjas et al. 2008; Sanmartí, 2007...). Nosotros señalaremos los estudios que nos parecen más relevantes:

Ventajas para los estudiantes:

- Ayuda a aprender más y mejor (Hamodi & López, 2012; López, 2009)
- Facilita aprender de forma autónoma, basando el aprendizaje en procesos cognitivos, de análisis y no en la memorización (Buscá et al. 2012; López et al., 2007)
- Fomenta el pensamiento crítico (Álvarez, 2005)
- Mejora el rendimiento académico (Arribas, 2012; Buscà, et al 2010; Castejón et al, 2011; López et al. 2013)
- Favorece la motivación para aprender, lo que permite al estudiante implicarse más activamente (Buscá et al. 2012; López, 2008; Sanmartí, 2007; Martínez & Ureña, 2008)
- Interioriza los contenidos a lo largo del proceso, que tiene directrices sobre la solidaridad, igualdad, transformación social... (Flecha, 1997; Zaragoza et al., 2008) y estrategias interpersonales (Ibarra et al., 2012) lo que le ayudará tanto en su ámbito personal como en el laboral.
- El esfuerzo diario se tiene más en cuenta porque se sigue durante todo el proceso, como no pasa con los sistemas de evaluación tradicional (López et al., 2007; Martínez & Ureña, 2008; Vallés et al, 2011; Zaragoza et al, 2008)

- El alumnado no debe focalizar sus esfuerzos únicamente para el examen final (Martínez & Ureña, 2008)
- Participar en el proceso de evaluación y calificación permite que se familiaricen con las dinámicas evaluativas y den opiniones más fundamentadas cada vez (López, Fernández et al., 2012), además de mejorar en su autoevaluación (Rodríguez et al. 2011) ya que tanto docentes como discentes coinciden en su puntuación final (Bretones, 2008)
- La evaluación entre pares mejora los procesos de aprendizaje del alumnado y su calificación (Ibarra et al., 2012) y hace que perfeccionen su presentación y valoración (Bretones, 2008).
- Cuando profesor y alumnado dialogan sobre la evaluación y calificación están desarrollando los procesos metacognitivos de ambos, de forma que el docente empatiza con el alumnado y el éste aprende la calidad necesaria en sus trabajos para su futuro y no sólo para el examen (López et al., 2012)

Ventajas para el docente:

- El profesor sigue al alumnado en su proceso de aprendizaje, por lo que lo conoce mejor y puede adaptarse a sus necesidades (Álvarez, 2005; López et al., 2007; Vallés et al., 2011)
- Cuando el profesor se plantea su propia práctica y la nueva año a año, facilita la metaevaluación, lo que mejora la calidad de su enseñanza (Álvarez, 2003; Álvarez, 2005; López, 2011; López et al., 2007; Vallés et al., 2011)

Cuando profesor y alumnado colaboran en la evaluación el proceso beneficia a ambos porque se encuentran nuevas vías de trabajo, se genera sensación de grupo y de respeto (López et al., 2007; López, Monjas et al., 2008; Martínez et al., 2009).

Somos conscientes de que este tipo de evaluación también posee ciertas limitaciones y dificultades que deben ser superadas desde el punto de vista docente y del estudiante. Por ello, a continuación, mostraremos cómo nosotros superaríamos dichas limitaciones desde ambas perspectivas.

Limitaciones desde el punto de vista del estudiante y propuestas para superarlas:

- Pueden resistirse porque desconocen la nueva forma de trabajar, surgiendo inseguridades (López, 2011; López et al., 2007; Pérez et al., 2008; Vallés et al., 2011)

Si el docente les da la suficiente confianza al asegurarse de que está realizando correctamente este tipo de evaluación, el estudiante pronto entenderá la dinámica y trabajará en favor de este tipo de evaluación.

- Si cada docente lleva a cabo un tipo diferente de evaluación en cada materia, los discentes pueden quejarse de ello y preferir la que menos esfuerzo y tiempo les suponga (López et al., 2007)

Los docentes deberían seguir el mismo tipo de evaluación entre sus materias para que no ocurran estas preferencias y por las ventajas ya comentadas anteriormente.

- Algunos estudiantes podrían no ser totalmente honestos en sus autoevaluaciones si esto implica un beneficio para ellos (Bretones, 2008)

Sobre este punto únicamente creemos conveniente concienciar a los estudiantes de la importancia de su honestidad de cara al resto de compañeros, de forma que esta confianza retorne resultados positivos en el grupo puesto que se sentirán responsables de su propio trabajo y vinculados a todo el grupo.

Limitaciones desde el punto de vista docente y propuestas para superarlas:

- El docente debe cambiar la percepción de concebir la evaluación de forma tradicional, superando las costumbres, rutinas y convicciones que ello supone (López, Monjas et al., 2008; Martínez & Ureña, 2008)

Para ello proponemos aplicar este método de evaluación, permitiendo así comprobar sus beneficios en primera persona.

- El docente debe trabajar más intensamente durante todo el proceso de evaluación, implicándose en el proceso de aprendizaje aportando la ayuda necesaria a quien lo necesite, superando así el papel de mero

corrector de exámenes o trabajos. Además deberá comunicarse más con los estudiantes esforzándose por intentar ponerse en su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Coll et al., 2007; Julián et al., 2010; López et al, 2007; Vallés et al., 2011)

Este hecho debemos asumirlo como docentes y además, es conveniente que mantengamos la idea de que todo el esfuerzo invertido revertirá en, mayor aprendizaje y más motivación en el alumnado; y en más motivación y la satisfacción de un trabajo que realmente ayuda al alumnado a superar las materias y a conocerse más para sacarse el máximo partido de entonces en adelante.

- Si el profesorado no está bien informado y formado en este tipo de evaluación puede provocar reticencias al intentar implementarlo en el aula e incluso al intentar que otros docentes lo lleven también a cabo (Green, 2004; Ibarra et al., 2012; López et al., 2007; Martínez & Ureña, 2008; Zaragoza et al. 2008)

Proponemos que antes de llevarlo a cabo se informe sobre su aplicación en el aula a través de expertos o de otros docentes con experiencia en este tipo de evaluación. Además, sería adecuado que varios docentes lo llevaran a cabo conjuntamente, ayudándose y apoyándose mutuamente.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, los beneficios que obtienen tanto docentes como estudiantes y cómo superar las limitaciones que podrían surgir, procedemos a investigar si se está implementando en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil de un centro de la capital, Santander.

2. Fundamentación Metodológica

2.1 Metodología y diseño de la investigación

Existen tres paradigmas que podríamos seguir para nuestra investigación, positivista, interpretativo y sociocrítico (Carr & Kemmis, 1998; Colás & Buendía, 1994; Del Rincón, 1995; Guba, 1990). Nos decantamos por el paradigma sociocrítico ya que se opone al positivismo (que busca conocer leyes generales científicas por las que controlar la naturaleza, utilizando ciencias naturales exactas para ello) y va un paso más allá del paradigma interpretativo (pretende superar las creencias erróneas heredadas de la tradición), ya que añade la importancia del contexto y las personas que influyen en el alumnado (Flecha, 1997).

Según Gimeno y Pérez (1998, p. 422) “Es una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estas opciones éticas y pertenecientes a los valores del docente, están estrechamente relacionadas con cómo el docente conoce lo que han aprendido sus estudiantes y cómo lo han hecho; y además, cómo motivarlos por mantener la curiosidad hacia los contenidos que se intentan transmitir y más profundamente hacia el aprendizaje en general, teniendo que argumentar, debatir, discriminar y abrir la mente a nuevas ideas (Álvarez, 2001).

Es por ello que nos centraremos en el paradigma sociocrítico, utilizando la investigación-acción, de forma que tras un marco teórico de investigación sobre los precedentes, se lleve a cabo la propia investigación científica y posteriormente se realice un decálogo donde se muestren diez pasos a seguir sobre cómo podría mejorar la práctica docente para trabajar la Evaluación Formativa y Compartida.

Las fases seguidas en el desarrollo de nuestra investigación se ajustan al modelo diseñado por McMillan y Schumacher (2005) citado en Pantoja (2009). En primer lugar apostamos por la elección del tema de la Evaluación Formativa y Compartida ya que nos resultaba muy interesante conocer un tipo de evaluación que superase a la tradicional. Seguidamente definimos nuestro problema a investigar, lo que nos dio las claves del esquema a seguir en este trabajo. Tras realizar una revisión bibliográfica y legal de la evaluación y darnos

cuenta de que lo habitual que es encontrar a docentes que creen que trabajan la evaluación pero realmente se limitan a calificar, decidimos centrar los objetivos de la investigación, las preguntas de la investigación y las hipótesis que posteriormente se verían refutadas o verificadas.

Más tarde seleccionamos los sujetos que participarían en nuestra investigación y, en base a ello, determinamos que seguiríamos el método mixto, distinguiendo entre análisis cuantitativo y cualitativo ya que como Hernández, Fernández y Baptista (2003), creemos que aúna las ventajas de cada uno de los enfoques. De acuerdo con el análisis cuantitativo pretendemos analizar datos que reflejen la realidad, comprobando si los estudiantes siguen una línea de Evaluación Formativa y Compartida. Mediante el análisis cualitativo tratamos de comprender en profundidad aquella información obtenida de forma cualitativa pero desde el punto de vista docente. Por tanto, se utilizan dos instrumentos, uno cuantitativo y otro cualitativo para la recolección de los datos.

A continuación detallamos la metodología seguida en la investigación. En primer lugar analizamos la muestra seleccionada, además de los objetivos y las hipótesis planteadas en un inicio. Seguidamente las preguntas de la investigación y finalmente comentamos la muestra y las estrategias utilizadas para recoger, tratar y analizar los datos obtenidos.

2.2 Objetivos

A continuación definimos el objetivo general y los específicos, además de las diferentes hipótesis y preguntas de investigación con las que hemos trabajado.

2.2.1 Objetivo general

Abordar el tipo de evaluación que se desarrolla en el Grado Superior de Educación Infantil en un centro de Santander, profundizando en el conocimiento, importancia y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida por parte de los docentes y estudiantes.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Comprobar el conocimiento sobre la Evaluación Formativa y Compartida de los estudiantes del grado.

2. Abordar en nivel de implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación.
3. Comprender la importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida.
4. Indagar sobre la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en el CFGS.
5. Conocer los procesos evaluativos que se desarrollan en el CFGS.

2.3 Hipótesis y preguntas de investigación

Hipótesis:

H1. Las prácticas de Evaluación Final y Sumativa son superiores a las prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en el CFGS

H2. Los estudiantes del CFGS están poco implicados en los procesos de evaluación.

Preguntas de la investigación:

- ¿Los docentes implicados conocen en profundidad la Evaluación Formativa y Compartida?
- ¿Qué aspectos de la Evaluación Formativa y Compartida se llevan a cabo en este curso?
- ¿Qué resistencias encuentran los docentes para el desarrollo de prácticas de Evaluación Formativa y Compartida?
- ¿Los docentes son coherentes con el tipo de evaluación que desarrollan y los resultados que esperan encontrar?
- ¿En qué medida los docentes tienen en cuenta a la diversidad de alumnado y las aportaciones que este podría hacer en la evaluación?

2.4 Muestra

Los participantes de esta investigación son los estudiantes y docentes del Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante CFGS) de Educación Infantil. La muestra seleccionada se compone de 27 discentes y 2 docentes del CFGS un centro de Formación Profesional de Santander. El alumnado seleccionado pertenece al segundo curso de este CFGS ya que estos estudiantes conocen más en profundidad la evaluación de sus docentes que

los del primer año, puesto que estos últimos apenas llevan 3 meses con ellos y aún están adaptándose. Los docentes seleccionados impartían clase tanto en el primer como en el segundo curso de la titulación.

Por todo ello, el muestreo seguido es de tipo no probabilístico, ya que para escoger la muestra no nos guiamos por la probabilidad, sino que ha sido seleccionada por ajustarse a las características de nuestra investigación. Dentro de esta tipología encontramos la subcategoría de intencional y opinático, puesto que seleccionamos a sujetos relevantes como fuentes de información (Sáez López, 2017).

A continuación mostraremos unas tablas con los datos identificativos de los participantes, tanto de la muestra del profesorado que participaron en la entrevista como de la muestra de estudiantes que participaron en el cuestionario.

Tabla 6: Datos identificativos de la muestra de docentes (técnica cualitativa)

Participantes	Género	Años de experiencia
D1	Masculino	6-15
D2	Femenino	6-15

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 observamos que se han seleccionado docentes de ambos sexos para la entrevista, así como de años similares de experiencia.

Tabla 7: Datos identificativos de la muestra de estudiantes (técnica cuantitativa)

Características	Porcentaje
Sexo	
Masculino	3,7
Femenino	96,3
Edad	
19	3,7
20	25,9
21	25,9
22	18,5
23	7,4
24	11,1
28	3,7
31	3,7

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 apreciamos que la mayor parte de la muestra de estudiantes son mujeres. En lo relativo a la edad podemos observar cómo la mayor parte de los estudiantes tienen entre 20 y 22 años de edad.

2.4.1 Acceso y permisos

Con el objetivo de obtener el permiso del centro para realizar los cuestionarios a los estudiantes y las entrevistas a los docentes, realizamos un primer contacto telefónico en el que solicitamos a la directora del centro su colaboración. Posteriormente, acudimos al centro y aseguramos la confidencialidad y anonimato en el tratamiento de la información.

2.5 Técnicas e instrumentos para la recogida de información

En esta investigación hemos diseñado dos instrumentos de evaluación diagnóstica: un cuestionario y una entrevista. El cuestionario permite recoger los datos de forma sistemática y fiable (González, Espuny, Cid & Gisbert, 2012), garantizando así su calidad y rigor científico. La entrevista permite realizar una aproximación cualitativa a la realidad objeto de estudio, profundizando y matizando los contenidos más relevantes.

2.5.1 Cuestionario

Con la finalidad de recoger datos cuantitativos diseñamos un cuestionario *ad hoc* destinado a los estudiantes. En primer lugar, una vez revisada la literatura al respecto, redactamos una batería de preguntas para obtener información por parte de los estudiantes según los objetivos que señalamos anteriormente. En segundo lugar, y con el fin de validar el contenido del cuestionario (Prieto & Delgado, 2010), pasamos este documento a 4 jueces expertos, quienes cumplieron la plantilla diseñada por Salcines y González (2016) en la que plasmaron sus valoraciones al respecto. A continuación comentaremos las sugerencias que los jueces señalaron y que nosotros tuvimos en cuenta antes de pasar dicho cuestionario.

- Modificamos la definición de Evaluación Formativa y Compartida haciéndola más comprensible.
- En el apartado de aplicación de la evaluación diferenciamos preguntas según se centrasen en trabajos o en exámenes.
- Modificamos expresiones para aclarar el mensaje.

- Ordenamos algunas preguntas de diferente manera en el apartado que trata la importancia de la Evaluación Formativa y Compartida.

El cuestionario, que puede observarse en el Anexo 1: Cuestionario sobre los procesos evaluativos en el CFGS, está conformado por 19 preguntas cerradas y de tipo Likert, tal y como aparece en la siguiente tabla, y una pregunta abierta.

Tabla 4. Preguntas del cuestionario de los estudiantes

BLOQUE	Nº ÍTEMS
A. Datos identificativos	2
B. Conocimiento Evaluación F y C	1
C. Aplicación Evaluación	6
D. Importancia Evaluación F y C	3
E. Implicación alumnado en el proceso de evaluación	5
F. Implementación Evaluación F y C	2

Fuente: Elaboración propia.

2.5.2 Entrevista

Para la recolección de información cualitativa, se diseñó un guion de entrevista. Mediante esta herramienta, pretendemos recoger información subjetiva basada en la experiencia de los docentes, que enriquezca de forma profunda la temática seleccionada. Al igual que en el cuestionario, esta entrevista también ha sido validada por los 4 jueces expertos, con la finalidad de mejorar, matizar y ampliar el contenido de la misma (Prieto & Delgado, 2010), siguiendo la plantilla diseñada por Salcines y González (2015) específica para técnicas cualitativas de recogida de información.

Las correcciones que plantearon estos jueces trataron sobre la correcta redacción de varias preguntas, facilitando así la comprensión para los entrevistados. Además, un juez comentó la importancia de recoger también un apartado donde el entrevistado comentase los requisitos necesarios para implantar la Evaluación Formativa y Compartida en este grado. Al igual que en el cuestionario, también modificamos la definición de Evaluación Formativa y Compartida. El guión que seguimos para realizar la entrevista puede

observarse en el Anexo 2: Entrevista a docentes sobre los procesos evaluativos de su módulo en el CFGS.

2.6 Análisis de datos

El análisis de la información cuantitativa se ha realizado a través del programa estadístico SPSS v.22. En primer lugar presentamos un análisis descriptivo para conocer la visión de los estudiantes en relación a los objetivos planteados. Igualmente, comprobamos si las hipótesis planteadas se verifican o se refutan.

Por su parte, el análisis de la información cualitativa se ha realizado a través del programa Atlas.ti v.6. En primer lugar realizamos las entrevistas a las docentes para, posteriormente transcribirlas y estructurar la información en torno a categorías y subcategorías deductivas-inductivas, tal y como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 5: Matriz de análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
Grado de conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida	En profundidad	G-con-prof
	Superficial	G-con-superf
	Nulo	G-con-nulo
Grado de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida	Alto	G-implem-alto
	Medio	G-implem-medio
	Bajo	G-implem-bajo
Inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida	Grave	Incon-grave
	Asumible	Incon-asum
	Leve	Incon-leve
Diferenciación entre evaluar y calificar	Distinguen	Eval-calif
	No distinguen	Eval-proceso
Percepción de los docentes sobre sus limitaciones	Formación	Limit-formac
	Experiencia	Limit-exper
Concepción de la finalidad como docentes	Contenidos	Fin-docent-conten
	Habilidades	Fin-docent-hab
	Guía del proceso	Fin-docent-guía

Explicación de los criterios de evaluación	En profundidad	Crit-eval-prof
	Superficial	Crit-eval-sup.
	Nulo	Crit-eval-nulo
Posibilidad de mejora de pruebas	Todas	Mej-todo
	Alguna	Mej-alguna
	Nula	Mej-nula
Colaboración por parte del alumnado	Habitual	Colab-hab
	Puntual	Colab-punt
	Nula	Colab-nula
Adecuación a la diversidad del alumnado	Habitual	Adec-div-habit
	Puntual	Adec-div-punt
	Nula	Adec-div-nula
Control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación	Complejo	Control-apren-comp
	Básico	Control-apren-bas
	Nulo	Control-apren-nulo
Inconvenientes de la Evaluación Sumativa y Final	Grave	Incon-grave
	Asumible	Incon-asum
	Leve	Incon-leve
Ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida	Muchas	Vent-EFC-muchas
	Algunas	Vent-EFC-algunas
	Pocas	Vent-EFC-pocas
Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida	Demasiados	Req-demas
	Asumibles	Req-asum
	Nulos	Req-nulo

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1 Resultados cuantitativos

A través de los análisis cuantitativos hemos dado respuesta a los diferentes objetivos e hipótesis planteadas en nuestra investigación. Para ello, en primer lugar realizamos los análisis estadísticos para analizar la percepción de los estudiantes. En segundo lugar comentamos los resultados obtenidos del cuestionario tras pasarlo a los estudiantes del CFGS y que se organizan en función de los objetivos específicos comentados anteriormente. Seguidamente y tras analizar los resultados comprobamos si las hipótesis planteadas se verifican o se refutan.

3.1.1 Objetivo 1: Comprobar el conocimiento sobre la Evaluación Formativa y Compartida de los estudiantes del CFGS

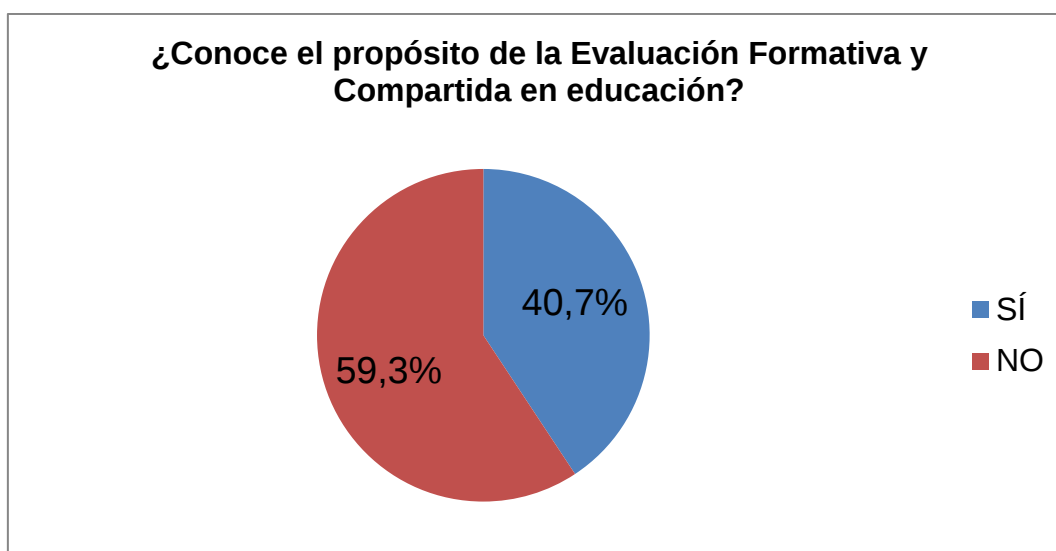


Figura 2. Conocimiento sobre la Evaluación Formativa y Compartida.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al apartado de “Conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida” observamos que más de la mitad de los estudiantes encuestados (59,3%) no conocen el propósito de la Evaluación Formativa y Compartida.

3.1.2 Objetivo 2: Indagar sobre la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en el CFGS

Tabla 6: Aplicación de la Evaluación

	Muestra	Media	Desviación típica
Los docentes explican los criterios con los que se van a valorar los exámenes, trabajos y demás medios de evaluación	27	4,67	,555
Los docentes dan la posibilidad de repetir trabajos para mejorar su calidad y aumentar su calificación	27	1,59	1,010
Los docentes dan la posibilidad de repetir exámenes para mejorar su calidad y aumentar su calificación	27	1,59	1,010
Los docentes comentan individualmente los resultados de los exámenes con todo el alumnado	27	2,85	1,231
Los docentes comentan individualmente los resultados de los trabajos con todo el alumnado	27	2,52	1,051
Los docentes devuelven las actividades realizadas, con una valoración cuantitativa y cualitativa al alumnado	27	3,44	,974

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la Aplicación de la evaluación en el ciclo, destacan valores medios superiores al punto medio de la escala, 3 (escala de 1 a 5; siendo 1: Nunca y 5: Siempre). Concretamente, los valores superiores al punto medio de la escala aparecen en los ítems relativos a explicar los criterios que se van a valorar en los trabajos, exámenes y pruebas de evaluación ($M=4,67$, $dt=0,555$) y al devolver las actividades al alumnado con una valoración cualitativa y cuantitativa ($M=3,44$, $dt=0,974$). En contraposición, encontramos una

puntuación inferior a la media en los ítems relativos a posibilitar la mejora de los trabajos y exámenes ($M=1,59$, $dt=1,010$), a comentar los resultados de los exámenes ($M=2,85$, $dt=1,231$) y trabajos con todo el alumnado ($M=2,52$, $dt=1,051$).

3.1.3 Objetivo 3: Comprender la importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida

Tabla 7: Importancia de la Evaluación Formativa y Compartida

	Muestra	Media	Desviación típica
Es importante obtener <i>feedback</i> (seguimiento y devolución) de los docentes para así saber en qué y cómo mejorar el aprendizaje.	27	4,93	,267
Es importante que en el proceso de evaluación la coevaluación entre estudiantes del mismo grupo tenga un peso en la calificación.	27	3,85	,718
Es importante, que la opinión de los estudiantes con respecto al proceso e instrumentos de evaluación se tenga en cuenta, en posteriores evaluaciones.	27	4,67	,679

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el bloque perteneciente a la “Importancia de la Evaluación Formativa y Compartida”, destacan valores muy superiores al punto medio de la escala. Concretamente, en el primer ítem observamos que casi todos los estudiantes entendieron que siempre es importante obtener *feedback* de los docentes para saber en qué y cómo mejorar su aprendizaje ($M=4,93$, $dt=0,267$). En el ítem que trata sobre la importancia de tener en cuenta la opinión de los estudiantes en posteriores evaluaciones la media es muy superior ($M=4,67$, $dt=0,679$), al igual que en el ítem que trata la importancia de

que la coevaluación entre estudiantes del mismo grupo tenga un peso en la evaluación ($M=3,85$, $dt=0,718$).

3.1.4 Objetivo 4: Abordar el nivel de implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación

Tabla 8: Implicación del alumnado en el proceso de Evaluación

	Muestra	Media	Desviación típica
Al comienzo del curso se discute el sistema de evaluación de las asignaturas junto con los docentes	27	2,30	1,514
En alguna actividad de evaluación, los estudiantes nos coevaluamos entre nosotros	27	2,70	,609
Realizamos una autoevaluación (evaluación propia) en cada uno de nuestros trabajos entregados al profesorado	27	2,59	,931
El profesorado de cada módulo nos solicita que evaluemos el desarrollo de su módulo	27	2,70	1,295
La dirección del centro solicita que evaluemos la tarea de los docentes en sus correspondientes módulos	27	3,56	1,577

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, destacan valores medios inferiores al punto medio de la escala. Estos valores aparecen en los ítems relativos al debate sobre el sistema de evaluación con los docentes ($M=2,3$, $d.t.=1,514$), a las actividades de coevaluación entre estudiantes ($M=2,7$, $d.t.=,609$), a la autoevaluación de los trabajos realizados por el alumnado ($M=2,59$, $d.t.=,931$), a la evaluación del desarrollo de cada módulo por parte del alumnado ($M=2,7$, $d.t.=1,295$). Por el contrario, observamos que existe una puntuación más elevada de la media en cuanto a

que el centro solicita que se evalúe la tarea docente en los diferentes módulos ($M=3,56$, $d.t=1,577$).

3.1.5 Objetivo 5: Conocer los procesos evaluativos que se desarrollan en el CFGS

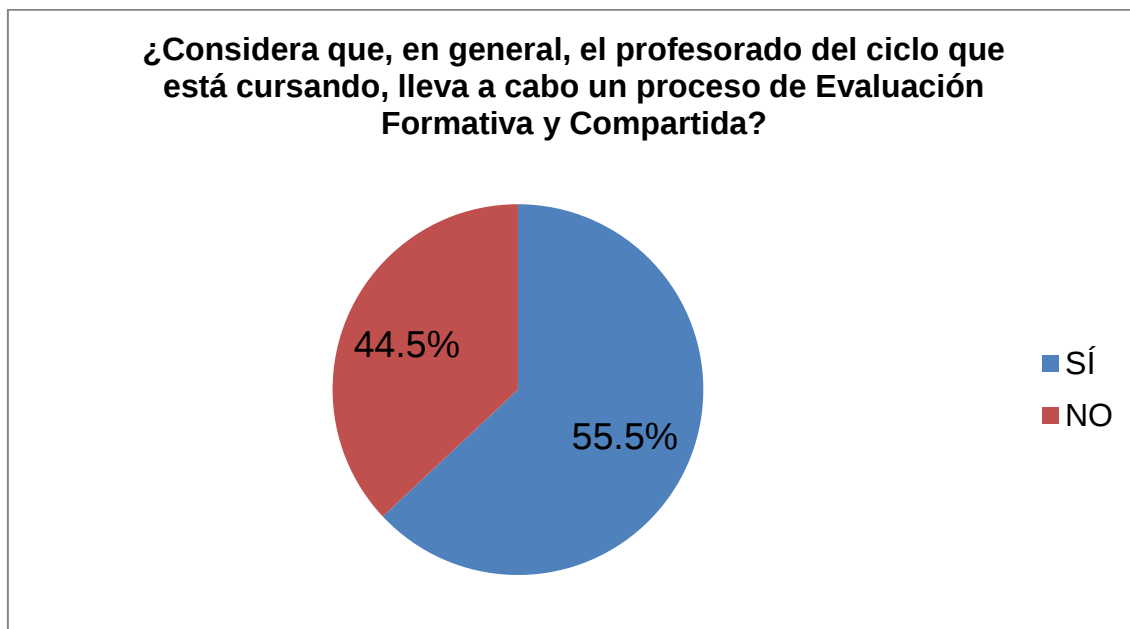


Figura 3. Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al apartado de “Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida” observamos que más de la mitad de los estudiantes encuestados (55,5%) creen que la mayoría de los docentes llevan a cabo este tipo de evaluación.

Al final del cuestionario se incluía un apartado donde dejábamos un espacio destinado a que los estudiantes formularan cualquier comentario que quisiesen compartir con nosotros. Estos serán comentados a continuación:

1. “Pienso que muchas veces hay profesores que no evalúan bien y por eso pienso y me afirmo en que eso es lo peor porque nos perjudica a los alumnos y a nuestras calificaciones”

Piensen que la evaluación no es la correcta en algunas ocasiones, es decir, que la cambiarían, ya que si pudiesen hacerlo no dirían esto.

2. “Simplemente acatamos con la programación establecida, no tenemos opción a dar nuestro punto de vista. Nos evalúan de esta manera y punto”.

Continúa la idea de que no se les permite participar en la evaluación.

3. “Algunos aspectos no están demasiado claros o habría que cambiarlos”
No tienen clara la forma de evaluar de los docentes.

4. “Hay varias cosas que deberían cambiar”

Creen que deberían modificarse aspectos de la evaluación

5. “No dan más oportunidades de subir nota, sólo recuperaciones pero te quedas con un 5. Casi todas las clases son de leer y aburre”.

Si después de una recuperación la calificación que se obtiene sólo puede ser un 5, no se trata de Evaluación Formativa y Compartida, por lo que no existen recuperaciones como tal.

6. “La globalidad obtiene resultados generales, si fuera más individualizada, se obtendrían resultados más concretos y fiables”.

Echan de menos tener un seguimiento más individualizado para favorecer los resultados.

Finalmente y tras esta revisión cuantitativa, observamos que, respecto a la hipótesis 1: “Las prácticas de la Evaluación Final y Sumativa son superiores a las prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en el CFGS”, la mayoría de los alumnos, cuando se les pregunta directamente, creen que siguen este tipo de evaluación, sin embargo y respecto a las preguntas anteriormente contestadas, podemos afirmar que no siguen este tipo de evaluación porque, según los resultados observados anteriormente:

1. El nivel de implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación es muy bajo.
2. Los alumnos creen que es importante la Evaluación Formativa y Compartida porque apoyan los ítems referentes a obtener *feedback* de los docentes, coevaluarse entre ellos y opinar sobre los procesos e instrumentos de evaluación para posteriores evaluaciones.
3. Los alumnos, en general, confirman que nunca o casi nunca se da la posibilidad de repetir trabajos o exámenes para mejorar la calidad y

calificación ni se comentan los resultados de los mismos individualmente.

Respecto a la hipótesis 2: “los estudiantes del CFGS están poco implicados en los procesos de evaluación”, observamos que se verifica ya que según los resultados anteriores:

1. Los estudiantes opinan que casi nunca debaten sobre el sistema de evaluación en todos los módulos
2. Los alumnos a veces se evalúan entre sí en todos los módulos
3. El alumnado a veces autoevalúa sus trabajos
4. Los docentes, a veces, les piden que evalúen el desarrollo del módulo
5. Incluso un estudiante escribió en la pregunta abierta lo siguiente:
“Simplemente acatamos con la programación establecida, no tenemos opción a dar nuestro punto de vista. Nos evalúan de esta manera y punto”.

3.2 Resultados cualitativos

A continuación mostramos los diferentes aspectos relativos a la Evaluación Formativa y Compartida que han surgido a partir de la matriz de análisis construida tras la transcripción y codificación de las entrevistas. Hemos recogido la información relevante de ambas entrevistas y la hemos organizado añadiendo citas literales para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

3.2.1 Pregunta 1: ¿Los docentes conocen en profundidad la Evaluación Formativa y Compartida?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta de investigación, hemos tenido en cuenta las unidades de análisis pertenecientes a las subcategoría de “Grado de conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida”.

Ambos docentes afirman no conocer ni haber oído hablar de la Evaluación Formativa y Compartida. Por ello, le otorgamos la subcategorías de conocimiento nulo y procedemos a explicarle en qué consiste, de forma que pueda responder al resto del cuestionario con un poco más de fundamento.

3.2.2 Pregunta 2: ¿Qué aspectos de la Evaluación Formativa y Compartida se llevan a cabo en este curso?

Para responder a esta pregunta de investigación, hemos trabajado con las categorías de “Grado de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida”, “Ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida”, “Posibilidad de mejora de las pruebas”, “Explicación de los criterios de evaluación” y “Control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación”.

– Grado de implementación de la Evaluación Formativa y Compartida

El grado de implementación de este tipo de evaluación es bajo, ya que el tipo de Evaluación que trabaja es la final y sumativa, tal y como observamos en sus respuestas:

D1: *“Se suman los porcentajes de las pruebas que hayan hecho y de eso se saca una nota final que es la que aparecerá en su boletín al final del trimestre”.*

D2: *“A nivel general sí que evalúo por porcentajes cada uno de los apartados: conceptos, procedimientos, actitudes, capacidades etcétera, y con porcentajes”.*

Aunque, el docente 2 trabaja el aspecto de la mejora de trabajos del alumnado en cuanto a que se les da la posibilidad de mejorar el contenido y la calificación de algunos trabajos.

D2: *“Si que utilizo mucho eso, que ellos me lo entreguen, lo corrijo, veo que tienen algún fallo, se lo devuelvo, lo tienen que volver a rehacer y luego les vuelvo a evaluar”.*

– Explicación de los criterios de evaluación

Respecto a la explicación de los criterios de evaluación observamos que la forma en la que explican los criterios con los que se va a evaluar a los estudiantes es bastante escueta y puede dar lugar a confusiones durante el curso académico, ya que únicamente se explican los porcentajes de cada prueba al comienzo de la materia, en el caso del docente 1, y en el caso del docente 2 se repiten a lo largo del curso y se tienen en diferentes lugares para su revisión. Esto se puede observar cuando afirman que:

D1: *“Se lo explicamos con la programación, con el resumen de la programación” “al principio de curso”*

D2: *“Yo al principio del curso, se les explica más o menos pues cómo van a funcionar las clases, la programación y luego les presento un documento de contenidos mínimos con unos criterios de evaluación”*

D2: *“También lo tienen en la plataforma, en el aula virtual del centro e incluso lo tienen en la corchera del aula”*

D2: *“También les expongo en una presentación Power Point todos los criterios de evaluación, cómo van a hacer los exámenes, la puntuación en cada examen, el porcentaje que tiene cada parte de la evaluación etcétera. Y se lo voy recordando durante el curso”*

– Posibilidad de mejora de las pruebas

Respecto a la posibilidad o no de mejorar las pruebas que se realizan en los correspondientes módulos observamos que existe una gran diferencia entre el docente 1 y el docente 2. El docente 1 respondió con un rotundo “no” a nuestra pregunta. El docente 2 comentó que, en algunos trabajos, se permite una doble corrección, aunque esto no ocurre en los exámenes o el resto de trabajos. Aunque es una buena forma de empezar los alumnos no tienen cómo mejorar la calidad de aquellas producciones que no sean estos trabajos determinados.

D2: *“Sí, porque hay feedback, o sea, si ellos me lo traen, lo corrijo, les digo – bueno pues tienes que cambiar esta parte, o esta otra parte, mejora a redacción etcétera- y me lo devuelven y van mejorando poco a poco, sí”.*

– Ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida

Para estos docentes existen varias ventajas a la hora de trabajar la Evaluación Formativa y Compartida. En primer lugar comentan la posibilidad de adaptarse a los diferentes niveles de autonomía y trabajo de cada alumno ya que al provenir de bachillerato o un Grado Medio, la diferencia es notable.

D2: *“La sociedad está cambiando y ahora nos vienen alumnos a los ciclos de formación, sobre todo a educación infantil, alumnos que provienen de grados*

medios, con lo cual el nivel es mucho más bajo. Entonces nosotros tenemos que ajustarnos un poquito también a esas necesidades”

Además, entiende que es necesario atender a los alumnos individualmente para que esto sea beneficioso para el alumnado, aunque no comenta nada de los beneficios para los docentes.

D2: “Yo creo que este tipo de aprendizaje o de educación sí que vendrían bien para que ellos pudiesen aprender de una forma más individualizada y para que subiese un poquito el nivel. Yo creo que sí sería útil”

Por otro lado, la docente 2 entiende que este tipo de evaluación ayuda al alumno a integrar los aprendizajes para su vida futura y, obviamente, para su futuro profesional.

D2: “Al final esto va a conllevar a un aprendizaje significativo que es lo que realmente estábamos buscando en los alumnos, que ellos partan de lo que ya saben y además lo extrapolen a algo nuevo más”.

– **“Control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación”**

El control del aprendizaje no existe puesto que, aunque el docente 1 comenta que se hacen repasos de los contenidos, esto no implica que se lleve un control sobre aquello que está siendo interiorizado y lo que no, para poder modificar la estrategia de enseñanza antes de las pruebas.

D1: “voy preguntando a todo el mundo sobre los contenidos y al día siguiente repito y pregunto lo que he explicado en la clase anterior” “antes del examen planteo unas preguntas de repaso y ahí si alguien no lo ha entendido pues plantea sus dudas de cara a corregirlo antes de la evaluación”.

De igual manera, la docente 2 realiza dinámicas en base a juegos para trabajar los contenidos, pero esto tampoco refleja la realidad de los aprendizajes en los alumnos ya que no se lleva un control exhaustivo. Además, al diseñar los mismos alumnos las preguntas no son fiables ya que ellos no serán quienes diseñen el examen o los criterios que deberán abordar en los trabajos.

D2: *“Sí que trabajo mucho la colaboración entre ellos mismos, que haya tutores entre ellos, hacemos concursos de preguntas y respuestas entre todos, ellos mismos son los que preparan las preguntas para que luego haya pues esa pequeña competición para saber que realmente se van adquiriendo los aprendizajes, hacemos cuestionarios de repaso, tenemos horas de clase donde directamente las usamos para dudas.”*

La docente entiende que realizando un cuestionario al comienzo del curso puede observar sus conocimientos y trabajar entorno a ese nivel de partida, pero esto no permite a los alumnos controlar su propio nivel de aprendizaje, por lo que deducimos que no se lleva a cabo de manera específica en su módulo.

D2: *“Al principio de curso les pasamos un cuestionario de conocimientos previos. Les hacemos preguntas a nivel general sobre, en este caso, mis asignaturas, mis módulos. Ahí tengo yo la base, a nivel general, de más o menos de qué pie cojean en cuanto a contenidos los alumnos. Entonces a partir de ahí yo empiezo desde un nivel muy bajito o puedo empezar un poco más alto, entonces a partir de ahí yo sé si realmente están aprendiendo, a parte de los exámenes, los trabajos y demás, voy viendo si realmente están aprendiendo o no*

3.2.3 Pregunta 3: ¿Qué resistencias encuentran los docentes para el desarrollo de prácticas de Evaluación Formativa y Compartida?

Para responder a esta pregunta de investigación, hemos trabajado con las categorías de “Inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida”, “Percepción de los docentes sobre sus limitaciones” y “Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida”.

– Inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida

Los principales inconvenientes que encuentra el docente 1 en este tipo de evaluación son bastante graves desde su percepción. Por ello comenta tres inconvenientes principales: el poco tiempo del que dispone para sus clases por

lo que no podría corregir de nuevo los trabajos, la cantidad de alumnos y la cantidad de temario que debe impartir. Esto lo vemos cuando dice:

D1: “Me parece que requiere mucho tiempo para el poco tiempo que tengo para poder impartir clases” y “el número de horas y la cantidad de contenido no lo veo ajustado para poder estar tanto tiempo corrigiendo y recorrigiendo” “encuentro mucha dificultad en poder realizar esto sin dejar de impartir algunos contenidos” y “son 30 alumnos y son 9 unidades didácticas”.

– **Percepción de los docentes sobre sus limitaciones**

El docente 1 reconoce que cuenta con limitaciones en cuanto a formación, que por desconocimiento, repercute en su tarea docente.

D1: *“Yo veo que tengo falta de formación en lo que se refiere a la actividad... a la metodología docente” “en lo que son metodologías docentes no tengo esa formación. O sea, si tengo la formación de cuando hice el CAP y si tengo formación de cursos que voy actualizando, pero no tengo la posibilidad... específica de esto”.*

– **Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida**

Existe gran diferencia entre los docentes respecto a este punto. El docente 1 quiso conocer más este tipo de evaluación para dar una respuesta, aunque también añadió que necesitaría más tiempo igualmente.

D1: *“La falta de tiempo” “aún no lo conozco para juzgarlo”*

La docente 2 comenta, muy acertadamente, que el compromiso de todos los docentes debe darse para que esta implementación tenga éxito. Además ve necesario reducir el número de alumnos y aumentar el número de horas.

D2: *“Para empezar una coordinación con los profesores de todas las asignaturas para que todos estemos de acuerdo en que tenemos que llevar una atención más personalizada. Luego también tenemos el hándicap de las horas y 30 alumnos, atenderlos individualmente...”*

3.2.4 Pregunta 4: ¿Son coherentes con el tipo de evaluación que desarrollan y los resultados que esperan encontrar?

Para responder a esta pregunta de investigación, hemos trabajado con las categorías de “Diferenciación entre evaluar y calificar”, “Concepción de su finalidad como docente” y “Inconvenientes de la Evaluación Final y Sumativa”.

– Diferenciación entre evaluación y calificación

Encontramos que el docente 1 no conoce la diferencia entre evaluar y calificar, ya que a menudo afirma que le preocupa más el aprendizaje que la evaluación, pero no podemos conocer que existe lo primero sin realizar lo segundo.

D1: “A mí, me preocupa más la asimilación y el tener tiempo para poder explicar en profundidad y trabajar los contenidos que el hecho de, luego, hacer una evaluación”.

D1: “que no considero que lo más importante sea valorar lo que ha aprendido cada alumno por un número”

D1: “Tratar de valorar las notas de los alumnos con un número, cuando cada uno tiene diferentes capacidades, diferentes formas de entenderlo y diferente formas de expresarlo pues no me parece que sea tan necesario”

D1: “para mi gusto la evaluación pues es una parte que se hace porque hay que hacerlo, pero que no creo que sea positivo al 100% a la hora de los conocimientos”.

– Concepción de su finalidad como docente

De nuevo existe gran diferencia entre ambos docentes respecto a cómo conciben su finalidad como docentes. En el caso del docente 1 observamos cómo hace referencia al aspecto más calificativo del papel del docente, dejando a un lado la parte más humana que se encarga de dotarles de habilidades para su futuro.

D1: “Valorar el trabajo y los resultados de aprendizaje adquiridos por los alumnos, y luego también, el aprovechar para si hay alguna cosa que no se ha comprendido bien, hacer la revisión para comprenderlo”.

En el caso de la docente 2, entiende que su función pasa, no sólo por calificar ni por evaluar, sino que se ve a sí misma como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite al alumno ser el centro del proceso, en lugar de los contenidos, como ha sido habitual históricamente. Finalmente comenta los beneficios que repercuten al alumno, partiendo de esta concepción.

D2: “Mi función es un poco de guía, de mediar con ellos en el proceso”

D2: “Al final esto va a conllevar a un aprendizaje significativo que es lo que realmente estábamos buscando en los alumnos, que ellos partan de lo que ya saben y además lo extrapolen a algo nuevo más”.

– Inconvenientes de la Evaluación Final y Sumativa

El docente 1 encuentra los mismos inconvenientes para realizar la Evaluación Formativa y Compartida que los que identifica en el tipo de evaluación que está llevando a cabo actualmente. Por ello entendemos que es muy probable que cualquier tipo de evaluación le vaya a provocar estos inconvenientes ya que en todas debe dedicar tiempo y el número de alumnos y la cantidad de contenidos no variará.

D1: “Tiempo y número de alumnos y cantidad de contenidos”

Del mismo modo, cuando le preguntamos sobre los problemas que encuentra en su propio método de evaluación que le gustaría solucionar responde

D1: “Falta de tiempo”.

La docente 2 entiende que es importante saber qué necesitan los alumnos, por lo que deberían preguntarlo y siguiendo este tipo de evaluación actualmente no lo están llevando a cabo, lo cual resulta un poco incoherente. Además comprende que la calificación numérica no sirve para saber si ha adquirido los conocimientos, pero siguiendo este tipo de evaluación es la única herramienta de la que disponen para ello.

D2: “Nos hace falta a nivel general, que nos digan ellos qué necesitan para nosotros un poco adecuarnos al tipo de evaluación” “Yo creo que hay que pensar que no sólo vale la nota que un alumno tiene en un examen para saber

si ha adquirid esos conocimientos. Es una parte negativa a la hora de ponerle una nota a los alumnos”.

- **Requisitos para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida**

La docente 2 entiende que este tipo de Evaluación lleva mucho trabajo detrás por parte del docente, quien piensa que puede quemarse al realizar un sobresfuerzo de manera continuada.

D2: “Quizás ahí hay bastante sobrecarga de trabajo, para el profesor más que para el alumno” “Yo esto lo vería bien si lo modificáramos un poco, o sea, si hay demasiada sobrecarga del profesor, al final es que es el profesor el que se carga más que el alumno”

Finalmente señala que está dispuesta a trabajar con ella aunque implique demasiado sobresfuerzo por su parte.

D2: “Ahora, si es por el bien del alumno pues me sobrecargaré lo que haga falta. Yo lo veo bien lo que pasa que igual hay ciertas cosas que sí que tendríamos que analizar más detenidamente”

3.2.5 Pregunta 5: ¿En qué medida tienen en cuenta a la diversidad de alumnado y las aportaciones que este podría hacer en la evaluación?

Para responder a esta pregunta de investigación, hemos trabajado con las categorías de “Adecuación a la diversidad del alumnado” y “Colaboración por parte del alumnado”.

- **Adecuación a la diversidad del alumnado**

En el caso del docente 1, cuando le preguntamos directamente sobre cómo se adecúa la evaluación a la diversidad del alumnado, comentó que no existe.

D1: “no hay una adecuación en el módulo en ese aspecto. En el Grado Superior no”.

Pero anteriormente el docente había comentado que sí existe la necesidad de adecuarse al alumno puesto que todos son diferentes, al reconocer que:

D1: *“Tratar de valorar las notas de los alumnos con un número, cuando cada uno tiene diferentes capacidades, diferentes formas de entenderlo y diferentes formas de expresarlo pues no me parece que sea tan necesario”*

En un primer momento la docente 2 comenta que en este nivel educativo no existe legalmente la posibilidad de realizar una adaptación curricular, aunque para adecuar el módulo al alumnado no hablamos necesariamente de realizar una adaptación a alumnos con necesidades educativas especiales, ya que entendemos que todos son diferentes y por ello habrá que trabajarlo de igual manera.

D2: *“Al ser un centro de Formación Profesional, no suele haber adaptaciones curriculares propiamente”*

Por otro lado, la docente 2 señala que con alumnos que no comprenden el idioma les permiten preguntar más o que participen más que el resto, pero esto no influye en ayudar al alumnado a comprender el idioma o en facilitarles llegar a la materia, por lo que no lo consideramos adecuar el módulo a la diversidad del alumnado.

D2: *“Se nos dan casos que igual vienen alumnos inmigrantes que tienen dificultades con el idioma y demás. Y bueno, intentamos o dejarles más tiempo para hacer el examen, o si no entienden algo que nos pregunten más, que participen más en clase oralmente. Es lo único que podemos hacer porque al ser FP que es no obligatorio, hasta día de hoy no se nos permite hacer adaptaciones curriculares”.*

– Colaboración por parte del alumnado

Ambos docentes coinciden en que la colaboración del alumnado únicamente se tiene en cuenta de manera puntual y al final de la asignatura a través de unas encuestas que se pasan de forma general a todo el centro. Esto no es beneficioso para los alumnos ya que no en todas las materias se necesita preguntar lo mismo y tampoco es útil para reflejar si la tarea del

docente, la de las herramientas de evaluación y la del alumnado están desarrollándose adecuadamente. Por lo tanto la colaboración únicamente ocurre de manera puntual y cuando los alumnos ya no pueden hacer nada por mejorar en ese curso porque sus críticas, de ser atendidas, lo serán para el curso siguiente.

D1: “Al final del curso, se les da unas encuestas en las cuales se les plantea pues cómo ha sido su experiencia con el módulo y si tiene alguna sugerencia pues que la proponga”.

D2: “A finales de curso, a nivel de centro, se realizan unas encuestas de calidad, entonces ahí los alumnos tienen la oportunidad de poder expresar sus opiniones, de dar ideas, de sugerencias, para mejorar el proceso de aprendizaje o la manera de los profesores a la hora de dar clase, o si se pueden cambiar o mejorar los exámenes o se dejan como están.”

Posteriormente la docente 2 comenta que en las tutorías los alumnos pueden comentar lo que no les parezca correcto. Esto no es útil ya que muchos de ellos podrían no hacerlo porque no es anónimo, por temor a represalias, porque no quieren crear conflictos porque no se les ha preguntado directamente...

D2: “Y a parte se lo pueden comentar al tutor en una pequeñas sesiones de tutoría”

4. Conclusiones y Discusión de resultados

En la presente investigación hemos tratado de comprobar si se implementa la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior de Santander. Una vez analizados los resultados obtenidos en el cuestionario y la entrevista y, dando respuestas a los objetivos planteados, procedemos a discutir y establecer conclusiones generales sobre los mismos.

4.1 Resumen de los principales hallazgos

En relación al conocimiento de los docentes y estudiantes sobre la Evaluación Formativa y Compartida, un destacable porcentaje de alumnos y ambos docentes entrevistados desconocen este tipo de evaluación.

Respecto a la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en el ciclo observamos que no se lleva a cabo realmente porque, aunque sí se

explican los criterios que se van a valorar en trabajos, exámenes y pruebas de evaluación, esto sólo ocurre al inicio del curso y no de manera pormenorizada en cada prueba. Por otro lado, los alumnos no están seguros de los requisitos que se les exigen y, por lo tanto, no saben hacia dónde encaminar su práctica. Lo adecuado según Pérez-Pueyo et al. (2007), sería mostrar el instrumento que se va a utilizar para que comprendan lo que se espera de su trabajo y los niveles de calidad que el docente contemplará a la hora de calificar, de forma que el alumnado se responsabilice de su propio trabajo.

De igual forma, tampoco se trabaja la parte de la Evaluación Formativa y Compartida que consiste en permitir que se mejoren los trabajos y exámenes realizados durante un período de tiempo, para poder obtener mejor calidad y aprendizaje, repercutiendo en un aumento de la calificación, tal y como afirma Pérez-Pueyo et al. (2007).

En relación a la importancia que los estudiantes otorgan a la Evaluación Formativa y Compartida, encontramos que casi todos los entienden que siempre es importante obtener *feedback* de los docentes para saber en qué y cómo mejorar su aprendizaje. Aunque ambos docentes comentan que no explican los resultados a cada alumno de forma individualizada, hacerlo les beneficiaría tanto en su vida profesional como personal (Biggs, 2005) ya que al dialogar desarrollan procesos metacognitivos que permiten al docente empatizar con el alumnado y a éste aprender cómo mejorar sus actividades evaluativas para que tengan la calidad necesaria en un futuro (López et al, 2012). Los estudiantes también creen importante tener una opinión en posteriores evaluaciones e incluso en las suyas propias a través de la coevaluación, lo que también repercutiría positivamente en sus procesos de aprendizaje y sus calificaciones (Ibarra et al, 2012).

Respecto a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, encontramos que sólo se da en contadas ocasiones y únicamente cuando los estudiantes lo han propuesto inicialmente, pese a que la participación y la negociación son aspectos vitales para que la evaluación tenga cierta calidad (López, 2009) y se fomente un modelo más democrático (Álvarez, 2005). Al final del curso se pasa un cuestionario general sobre los diferentes módulos, pero esto sigue sin ser efectivo puesto que no es posible volver sobre las calificaciones y el temario ya trabajado.

En relación al control del aprendizaje del alumnado antes de las pruebas de calificación, observamos que como Martínez y Carrasco (2006) afirman, es necesario asegurarse de que los estudiantes comprenden el proceso y no sólo de que realizan las tareas regularmente. Este control no existe en este curso porque aunque realizan repasos, no llevan una sistematización de los controles ni, por lo tanto, pueden apreciar los avances del alumnado.

Desde el ámbito de la atención a la diversidad no se toman medidas de ayuda al alumnado, aunque sí reconocen la necesidad de hacerlo puesto que cuentan con alumnos con bases académicas de niveles muy diferentes. López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008) señalan que la adecuación es un criterio clave para que este tipo de evaluación tenga cierta calidad.

Encontramos ciertas contradicciones con respecto a las resistencias de los docentes para no llevar a cabo la Evaluación Formativa y Compartida. Afirman que la formación, la cantidad de alumnos, la falta de tiempo y la cantidad de temario les dificulta llevar a cabo este tipo de evaluación. Sin embargo, también reconocen que actualmente tienen los mismos problemas con la Evaluación Final y Sumativa (excepto la formación), por lo que realmente no sería un problema añadido para trabajar este tipo de evaluación.

Otro resultado destacable es la confusión, por parte de los docentes, respecto a los términos “evaluación” y “calificación”, afirmando, que la finalidad de la docencia es la de calificar, pero sin embargo opina que no cree que con un número se demuestre lo que ese alumno sabe o ha aprendido. La finalidad que propone López et al. (2006, 2007) y con la que estamos de acuerdo es la que persigue ayudar al alumnado a aprender más y mejor, al profesorado a aprender del alumnado y, por consiguiente, a mejorar su práctica docente en un futuro.

Por otro lado, los docentes son conscientes de la importancia de contar con la opinión de los estudiantes, sin embargo, no suelen tenerla en cuenta, a pesar de que recoger la información de forma real y con rigor científico les ayudaría mucho a que su evaluación fuese más veraz (López, Monjas, Manrique, Barba & González, 2008). Finalmente afirma que la calificación numérica no sirve para saber si ha adquirido los conocimientos, pero siguen trabajando únicamente con los datos de las calificaciones, a pesar de que este

tipo de evaluación focaliza el esfuerzo de los alumnos hacia el examen únicamente (Martínez & Ureña, 2008).

Respecto a los requisitos necesarios para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida es interesante comprender que uno de los criterios necesarios para que esta evaluación tenga éxito es la viabilidad, es decir, que pueda trabajarse de forma cómoda para el docente, sin concebirlo como una carga (López, Monjas, Manrique, Barba & González, 2008).

Finalmente, nos gustaría señalar que aun siendo conscientes de las resistencias del profesorado para desarrollar este tipo de evaluación, consideramos que cuanto más conozcan este tema y obtengan los beneficios que aporta tanto para alumnos como para docentes y tanto en el ámbito personal como en el profesional, entenderán que se trata de una nueva visión del proceso evaluativo, más completa y que permite dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más enriquecedora para todos.

4.2 Limitaciones

Las limitaciones que hemos observado para llevar a cabo esta investigación radican en la cantidad de alumnos que podíamos utilizar para nuestro estudio, ya que únicamente los que cursan el segundo curso del ciclo podían responder al cuestionario puesto que conocían más en profundidad el proceso de evaluación que los de primer curso. Por otro lado, nos hubiese gustado diferenciar entre centros públicos y privados, pero debido al tiempo y la disponibilidad de centros no ha sido posible.

Respecto al marco teórico nos hemos encontrado algunas limitaciones ya que la información que existe sobre la Evaluación Formativa y Compartida es muy amplia, pero sin embargo esto no ocurre al intentar encontrar estudio específicos de la etapa de Formación Profesional en concreto.

Finalmente debido a la muestra con la que hemos trabajado, no se pueden generalizar los resultados del estudio.

4.3 Relevancia final del estudio y futuras líneas de investigación

Este estudio es relevante en el campo de la educación puesto que lleva a cabo una revisión teórica exhaustiva de una temática de gran actualidad. Por

otro lado, hemos construido dos herramientas específicas que nos han permitido la recogida de datos tanto cuantitativos y cualitativos.

Por otra parte, hemos comprobado la importancia de la Evaluación Formativa y Compartida, no sólo para este nivel educativo, sino para todos los niveles de educación formal. Por esta razón proponemos llevar la Evaluación Formativa y Compartida a todos los centros educativos, consiguiendo así una mayor implicación del alumnado, mayor calidad de evaluación y por consiguiente mejores resultados en los alumnos y mayor satisfacción del profesorado.

En el futuro sería muy conveniente continuar con esta investigación, ampliando la muestra a nivel nacional en torno al campo de la Formación Profesional. Igualmente, sería interesante analizar si este tipo de evaluación es propia de todas las especialidades o de algunas en mayor medida.

5. Decálogo para la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida

A raíz de todo lo comentado anteriormente hemos seleccionado 10 pasos a seguir para encaminar el proceso de evaluación de este ciclo hacia la Evaluación Formativa y Compartida.

1. Coordinarse con todo el personal docente del Ciclo formativo para la realización de la Evaluación Formativa y Compartida de manera comprometida y real.
2. Explicar los criterios de evaluación de cada prueba de forma pormenorizada para que los alumnos puedan centrarse en los aspectos más relevantes, sacando así el máximo rendimiento.
3. Devolver trabajos con la calificación cualitativa y cuantitativa y comentarlos de forma individual, al igual que permitir que los alumnos se autoevalúen y se coevalúen.
4. Llevar un registro de la evolución del alumnado de forma sistemática, antes de las pruebas de calificación para asegurarse de que comprenden el proceso.
5. Dar la oportunidad de volver a rehacer los trabajos o exámenes para que puedan aumentar la calidad de su trabajo y su calificación.
6. Realizar rúbricas o cuestionarios para conocer la opinión de los alumnos sobre el proceso de evaluación, la tarea docente, los instrumentos utilizados y posibles ideas para mejorarla.
7. Adecuar el sistema de evaluación a la diversidad del alumnado.
8. Comprender que evaluar es un proceso y que no es equivalente a calificar.
9. Tener claro que la finalidad docente es ser el guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando que desarrollen habilidades para su vida personal y profesional.
10. Tomar la evaluación y la formación en diferentes tipos de evaluaciones como una oportunidad para mejorar y no un lastre que se debe soportar por el mero hecho de ser docente.

6. Bibliografía

- Álvarez, J.M. (2003). *La evolución a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 28-32.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la Evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2). Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol3_n2/vol3_n2_files/articulos/4e_barbera.pdf
- Benito, A. & Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bretones, A. (2006). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki*, 65, 6-15.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su Evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-deeducacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347_09.html
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Buscá, F., Rivera, E., & Trigueros, C. (2012). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del Profesorado de Educación Física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio43/default.asp?articulo=815&modo=resumen>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Castejón, F. J., López-Pastor, V.M., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista internacional de Medicina*

- y *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., & Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en Educación Superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 783- 804. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?id=205>
- Colás, M. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- De Miguel, M (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publisher. Citado en López Pastor, V.M. (Coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Entwistle, N. (1989). La comprensión del aprendizaje en el aula. Citado en López Pastor, V.M. (Coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Flavell, J.H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Font Ribas, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 100-112.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, E. (2001). *Mente y Cerebro*. Madrid: Síntesis
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje.
- González, J., Espuny, C., Cid, M.J., & Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 287-302.
- Green, R. (2004). Evaluación formativa: algunas ideas prácticas. En Cruz, Á. (Ed.), *Jornadas de innovación universitaria. El reto de la convergencia europea* (formato multimedia). Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park. EEUU: Sage
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44517.pdf>
- Hamodi, C. & López, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior. *Perfiles educativos*, XXXVII. (147), 146-161.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://metodos-avanzados sociales.uba.ar/files/2014/04/El-proceso-de-la-investigacion.pdf>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., & Gómez, M.Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_11.html
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J., & López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>.

- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea
- Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y financiamiento de la reforma educativa, BOC núm. 187 § 12525 (1970).
- Ley Orgánica 5/1980, de 27 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares, BOC núm. 154 § 14633 (1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el Derecho a la educación, BOC núm. 159 § 12978 (1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, BOC núm. 238 § 28927 (1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes, BOC núm. 278 § 33651 (1995)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOC núm. 307 § 4518 (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOC núm. 106 § 17158 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOC núm. 295 § 12886 (2013).
- Lobato Fraile, C. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*. Madrid: Alianza editorial.
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Digital Inoovación y Experiencias Educativas*, 3(16), 1-14.
- López, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en marcha en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López, V.M. (Coord) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*,

- 9(1), 159-173. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/198/172>
- López, V.M., Fernández, J.M., Santos, M.L., & Fraile, A. (2012). Student`s self-grading, profesor`s grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.545868>.
- López Pastor, V. M. (coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., Julián, J.A., & Martínez, L.F. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*.
- López Pastor, V.M (coord.) (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López, C. & Toja, B. (2013). Percepciones y valoraciones del profesorado y del alumnado universitario sobre la evaluación: similitudes y diferencias. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-13.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. En Pantoja, A. (Coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS
- Martínez, L., Martín, M., & Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Martínez, M. & Carrasco, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro

- Martínez, L. & Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67-86.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Barcelona: Alfaomega Horsori.
- Mateo, J. (2009). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación Superior. En Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, J., Suengas, A., & González J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC.
- Pérez-Pueyo, A. et al. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Pérez, A., Julián. J.A., & López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: Narcea
- Pérez, Á., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., & Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347_20.html
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Consultado en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Real Decreto-ley 38/2015, 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm 12886, España. 5 junio (2015).
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., & Gómez, M.Á. (2011). E-Autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 365, 401-430. Recuperado de

http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numerosanteriores/2011/re356/re356_17.html

- Sáez López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. Madrid: UNED
- Salcines, I. & González, N. (2015). Los smartphones en educación superior. Diseño y validación de dos instrumentos de recogida de información sobre la visión del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 26(3), 96-120.
- Salcines, I. & González, N. (2016). Diseño y Validación del Cuestionario Smartphone y Universidad. Visión del Profesorado (SUOL). *Revista Complutense de Educación*. 27(2), 603-632.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave*. Evaluar para aprender. Citado en López Pastor, V.M. (Coord.). (2011) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Santos, M., Martínez, L.F., & López, V.M. (coords.) (2009). *La innovación docente es el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197/pdf>
- Zaragoza, J., Luis, J. C., & Manrique, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4

Anexo 1: Cuestionario sobre los procesos evaluativos en el CFGS

Estimado estudiante,

Hemos diseñado un cuestionario para que valore el proceso de evaluación llevado a cabo en su curso, concretamente en el “Grado Superior de Educación Infantil”. Rogamos sea totalmente sincero al cumplimentarlo, de lo contrario, sus repuestas no tendrían validez científica. El cuestionario es completamente anónimo. Agradecemos enormemente su tiempo y colaboración.

A) Datos identificativos:

A1) Sexo: Mujer Hombre

A2) Edad:

B1) Conocimiento de la Evaluación Formativa y Compartida:

¿Conoce el propósito de la Evaluación Formativa y Compartida en educación?

a) Sí

b) No

Es un tipo de evaluación que apuesta por adecuar el sistema de evaluación a las características del alumnado. El docente se asegura de recoger información de forma rigurosa mediante instrumentos de evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma continua y devuelve un *feedback* permanente al alumnado para que mejoren sus trabajos. Igualmente, permite la participación del alumnado y posibilita que puedan mejorar sus aprendizajes y calificaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un seguimiento muy cercano.

F1) ¿Considera que, en general, el profesorado del ciclo que está cursando, lleva a cabo un proceso de Evaluación Formativa y Compartida?

a) Sí

b) No

En los siguientes apartados, se le solicita que marque con una cruz la casilla que mejor responda a su experiencia en relación a cada una de las afirmaciones que se presentan.

C) Aplicación de la Evaluación:

PREGUNTAS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
C1) Los docentes explican los criterios con los que se van a valorar los exámenes, trabajos y demás medios de evaluación					
C2) Los docentes dan la posibilidad de repetir trabajos para mejorar su calidad y aumentar su calificación					
C3) Los docentes dan la posibilidad de repetir exámenes para mejorar su calidad y aumentar su calificación					
C4) Los docentes comentan individualmente los resultados de los exámenes con todo el alumnado					
C5) Los docentes comentan individualmente los resultados de los trabajos con todo el alumnado					
C6) Los docentes devuelven las actividades realizadas, con una valoración cuantitativa y cualitativa al					

alumnado					
----------	--	--	--	--	--

D) Importancia de la Evaluación Formativa y Compartida:

¿En qué medida está de acuerdo con los siguientes ítems?

ÍTEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
D1) Es importante obtener <i>feedback</i> (seguimiento y devolución) de los docentes para así saber en qué y cómo mejorar el aprendizaje					
D2) Es importante que en el proceso de evaluación la coevaluación entre estudiantes del mismo grupo tenga un peso en la calificación.					
D3) Es importante, que la opinión de los estudiantes respecto al proceso e instrumentos de evaluación se tenga en cuenta, en posteriores evaluaciones.					

E) Implicación del alumnado en el proceso de evaluación:

¿En qué medida está de acuerdo con los siguientes ítems?

PREGUNTAS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
E1) Al comienzo del curso se discute el sistema de evaluación de las asignaturas junto con los docentes					
E2) En alguna actividad de evaluación, los estudiantes nos coevaluamos entre nosotros					
E3) Realizamos una autoevaluación (evaluación propia) en cada uno de nuestros trabajos entregados al profesorado					
E4) El profesorado de cada módulo nos solicita que evaluemos el desarrollo de su módulo.					
E5) La dirección del centro solicita que evaluemos la tarea de los docentes en sus correspondientes módulos					

F2) Una vez respondido el cuestionario, ¿Sigue manteniendo la misma respuesta a la pregunta “¿Crees que se lleva a cabo una Evaluación Formativa y Compartida en tu ciclo?”

- a) Sí
- b) No

Si lo desea puede añadir cualquier otro comentario:

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2: Entrevista a docentes sobre los procesos evaluativos de su módulo en el CFGS

- **Años de experiencia D1:** 0-5 6-15 16-25 +26
- **Sexo D1:** Hombre Mujer

Preguntas de la entrevista:

Definición que les daremos si nunca han oído hablar de la Evaluación Formativa y Compartida:

Es un tipo de evaluación que apuesta por adecuar el sistema de evaluación a las características del alumnado. El docente se asegura de recoger información de forma rigurosa mediante instrumentos de evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma continua y devuelve un *feedback* permanente al alumnado para que mejoren sus trabajos. Igualmente, permite la participación del alumnado y posibilita que puedan mejorar sus aprendizajes y calificaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un seguimiento muy cercano.

¿Conocen en profundidad la Evaluación Formativa y Compartida?

- ¿Qué tipo de evaluación lleva a cabo: Final y Sumativa o Formativa y Compartida?
- ¿En qué medida conoce y le parece útil el tipo de Evaluación Formativa y Compartida?

¿Qué aspectos de la Evaluación Formativa y Compartida se llevan a cabo en el segundo curso del Grado Superior en Educación Infantil?

- ¿Cuál cree que puede ser la finalidad de la función docente en relación a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Mediante qué protocolos y herramientas explica a los estudiantes los criterios con los que se va a evaluar cada una de sus producciones (trabajos, exámenes, audiovisuales...? ¿En qué momento de la asignatura?

- ¿Existe la posibilidad de mejorar la calidad de los trabajos y aumentar las calificaciones de los exámenes? Si es así ¿cómo plantea usted llevarlo a cabo?
- ¿De qué manera los alumnos pueden colaborar con la programación del módulo, la evaluación o de la tarea docente para posteriores evaluaciones?
- ¿Cómo se adecúa la evaluación a la diversidad de alumnado del aula?
- ¿De qué manera se ayuda al alumnado a controlar su propio aprendizaje?
- ¿Qué método utiliza o cree que se podría utilizar para saber si los alumnos han aprendido, antes de realizar pruebas de calificación?

¿Qué resistencias encuentran los docentes para el desarrollo de prácticas de Evaluación Formativa y Compartida?

- ¿Podría compartir alguna razón, por la cual defendería o no, la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en su módulo?
- ¿Cree que es posible comentar los resultados de los trabajos con todo el alumnado? En caso afirmativo ¿de qué manera? En caso negativo ¿cuáles cree que son los limitadores?
- ¿En qué medida cree que mejoraría el proceso de aprendizaje si a los alumnos se les ofrece la posibilidad de realizar versiones mejoradas de las actividades o trabajos propuestos (mediadas, supervisadas y valoradas por el docente) para obtener un mejor producto final y una mejor calificación?
- ¿Qué problemas encuentra en su propio método de evaluación que le gustaría solucionar?
- ¿Qué ideas pueden influir para creer que la evaluación es una carga más que una herramienta?
- ¿Qué ideas, sugerencias o requisitos cree necesarios para llevar a cabo una Evaluación Formativa y Compartida de forma generalizada en todo el Ciclo de Grado Superior?