

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

P. Alonso, A. Boza, A. Conde, M. Monescillo,

M. Reyes, F. Pozuelos (Universidad de Huelva)

Uno de los aspectos que más preocupa a todos los implicados en el amplio marco de la enseñanza tiene que ver con el de la evaluación. Podríamos decir que a todos inquieta y a todo afecta pues, al fin y al cabo, cualquier faceta del contexto formativo es ya objeto de evaluación. La agenda educativa actual tiene en este apartado una de sus páginas más sobresalientes.

En este sentido, cuando deparamos en el proceso didáctico comprobamos que son dos las funciones básicas de la evaluación. Por un lado, se le asigna un papel de control de cara a justificar una determinada acreditación y, por otra parte, también se le reconoce una función orientadora, en la medida que informa de la calidad del proceso seguido favoreciendo de esta manera la mejora de la enseñanza. No obstante, como atestiguan distintos trabajos (Santos Guerra, 1996; Fernández Sierra, 1996; Sáez, 2000; Trillo y Porto, 2000; Álvarez Rojo, García y Gil, 1999, etc.), la dimensión credencialista y calificadora tiene un peso y reconocimiento mucho más destacado en el ámbito universitario. Pero, aún compartiendo esta crítica, también es preciso poner de relieve que, en muchos casos, cuando se contempla la función pedagógica de la evaluación ésta cobra sentido exclusivamente para los docentes dado que son ellos los únicos implicados de forma sustantiva en las decisiones y análisis que se efectúan. Con lo cual la dimensión formativa y de ayuda se reduce notablemente. Una vez más comprobamos el reiterado olvido de la perspectiva de los estudiantes (Pozuelos y Travé, 2004) cuando, paradójicamente, en aquellas experiencias que se ha contado con ellos los progresos y aportaciones han sido significativos y valiosos (Sáez, 2000; Trillo y Porto, 2001) además, y esto es relevante, la dimensión formativa se amplía y completa con valores y competencias hasta entonces escasamente promovidos (Fernández Balboa, 2003)

Y si bien es cierto que tradicionalmente los contenidos impartidos en la enseñanza universitaria hacían alusión a un cuerpo teórico que debía de asimilarse de forma aséptica y repetitiva, en la actualidad esto ha variado bastante y, cada vez más, se incorporan conocimientos plurales, diversos y, lo más importante, integrados de manera que en conjunto definen un tejido más complejo que la suma de sus partes. Para evaluar esta red de contenidos y competencias que trasciende a la lógica disciplinar no es suficiente con los procedimientos clásicos ideados para sancionar el nivel de acumulación de las distintas materias. En estos momentos precisamos de un marco, unas estrategias y unos instrumentos alternativos que ayuden tanto en esa tarea de seguimiento del progreso e integración de los contenidos como en el análisis y la comprensión del proceso, con objeto de mejorar las prácticas educativas cotidianas.

Igualmente, debemos poner de manifiesto el nivel de influencia que ejerce la evaluación sobre todos los demás aspectos asociados a la enseñanza:

“Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza” (Santos, 1996:5)

Al margen de cómo se plantee la dinámica de clase y el desarrollo del programa, el alumnado abordará su aprendizaje en función del tipo de evaluación que se le presente. La necesidad de salir exitoso en los pasajes de valoración enturbia con frecuencia cualquier otro interés o intención formativa. Y, en la proporción en que la evaluación se convierte en un mecanismo de ejercicio del poder, todo se acomodará a sus características. Algunas experiencias pretendidamente innovadoras pierden credibilidad y calado formativo entre el alumnado cuando se observa que, al final, todo pasa por la típica prueba o examen y queda sintetizado en una calificación: de poco vale implicarse en un proceso que requiere esfuerzo mantenido si lo que importa es responder acertadamente a unas cuestiones puntuales que permitan avanzar dentro del itinerario marcado. Deducimos que cambiar la enseñanza pasa, ineludiblemente, por transformar la evaluación.

De cualquier modo, y por muy bien justificada que se presente, acometer la evaluación de manera que se integre en el proceso con un decisivo enfoque formativo no es una tarea fácil. Son muchos los obstáculos y dificultades que suelen aparecer cuando se desea avanzar en esta dirección. Veamos algunos de ellos, obtenidos de nuestra experiencia e investigación:

- El profesorado contempla esta opción como una forma de *intensificación laboral*. Los docentes estamos viviendo un momento en el que cada día se añaden más tareas y responsabilidades profesionales sin que a eso le acompañe ninguna medida que las facilite o aligere. En ese contexto, la evaluación formativa y el proceso que la define representan más correcciones y una mayor atención directa y diversificada al alumnado, sin que se observe, por otra parte, un reconocimiento en el horario para ello.
- Unido a esto, también es necesario contemplar que para la mayoría del colectivo docente la evaluación formativa resulta discordante con su *experiencia previa* (tanto profesional como de estudiante) y sabemos bien que las experiencias personales y las teorías implícitas derivadas de ellas tienen un peso muy superior a los “buenos discursos”, cuando de enfrentarnos a la práctica se trata (Reyes, 2000).
- El *alumnado* suele recelar de una modalidad de evaluación que no conoce y que contradice a su habitual dinámica centrada en la repetición pasiva de “respuestas correctas”. Una estrategia que no coincida con ese modelo se suele interpretar como una irrupción inicialmente “sospechosa”.
- La comunidad universitaria considera con frecuencia las *innovaciones* como un factor que pone en riesgo el “*nivel formativo*” que deben alcanzar los estudiantes, cuando no como un deterioro de su futura capacidad profesional, y eso le hace expresar sus dudas y reticencias.
- Los *materiales* que normalmente circulan por las aulas universitarias no son los más aconsejables para la realización de producciones suficientemente informadas.
- La confianza depositada en el *rigor y formalismo de los exámenes* hace que cualquier otra modalidad de evaluación se contemple como poco rigurosa y muy sensible al fraude.

- La *dinámica de aula* mayoritaria basada en la exposición docente resulta contradictoria con una evaluación basada en la participación activa de todos los implicados en el proceso y materializada en la elaboración de recursos intelectuales sólidamente fundamentados y rigurosos en su presentación.

Pero si importantes son, por sí solos, cada uno de los obstáculos arriba recogidos, mayor es el peso que adquieren cuando varios de ellos concurren a la vez, acompañándose de cierto efecto sinérgico. Por otra parte, no podemos olvidar la naturaleza singular de toda experiencia formativa. En cada tentativa, las circunstancias se presentan de una forma distinta, lo cual hace difícil una verdadera transformación de la evaluación mediante el simple efecto de alguna ley o normativa dictada desde la oficialidad. Menos posible aún es que esa supuesta norma adquiera un valor universal y proponga un patrón idéntico y único aplicable en todas las ocasiones.

Promover la evaluación como un proceso de apoyo y mejora requiere, por tanto, de algunas medidas que la favorezcan. Entre ellas destacamos la actividad de reflexión en equipo docente, de manera que se pueda debatir sobre distintos aspectos de la enseñanza. Si el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios trasciende al marco disciplinar, el debate al que aludimos y el equipo al que hacemos mención deberán estar configurados por docentes de distintas materias que se complementen y enriquezcan entre sí. Igualmente, la experimentación en la práctica y los procesos de investigación en la acción representan estrategias valiosas a la hora de superar meras declaraciones de escaso calado práctico. Desde esta posición, teoría y acción encarnan dos realidades complementarias e interdependientes. Por otra parte, y en vista de su reducida presencia en el contexto universitario, la evaluación formativa necesita de experiencias que sistematicen e ilustren posibilidades reales en las que informarse. No hablamos, por tanto, de modelos a imitar sino de referencias a considerar.

Al hablar de “Evaluación Formativa” la concebimos como un proceso que acompaña a toda la secuencia formativa y que tiene como rasgos esenciales, el servir de apoyo para que se produzcan los aprendizajes e informar, de forma continua o recurrente, de la pertinencia del plan en desarrollo. Como vemos, el sentido formativo:

- Implica una secuencia o itinerario con seguimiento desde su inicio hasta que se termina.
- Presta atención tanto al proceso seguido como al producto o resultado alcanzado.
- Alude a una estrategia de regulación que favorece la mejora progresiva. Así resulta lógico que las producciones del alumnado sean perfeccionadas paulatinamente como efecto del apoyo recibido desde su inicio hasta su versión definitiva.
- Plantea un encuentro dialogado entre los docentes y el alumnado.
- Significa atender tanto a las producciones de equipo como a otras de carácter personal, sin olvidar ciertos aspectos colectivos y compartidos entre todos.
- Precisa de la implicación sustantiva y continuada en la dinámica de clase.
- Requiere de criterios claros y negociados que favorezcan el diálogo constructivo y democrático, lo que incluye algunos formatos de autoevaluación y negociación de propuestas.

- Expone la información en términos cualitativos, haciendo mención tanto a los puntos fuertes como a los débiles, con objeto de propiciar la mejora progresiva.
- Implica también, por su carácter integrador, la mejora de las funciones y tareas del profesorado y no sólo las adquisiciones y producciones del alumnado.

Esto lo podemos ver de forma gráfica en la siguiente figura:

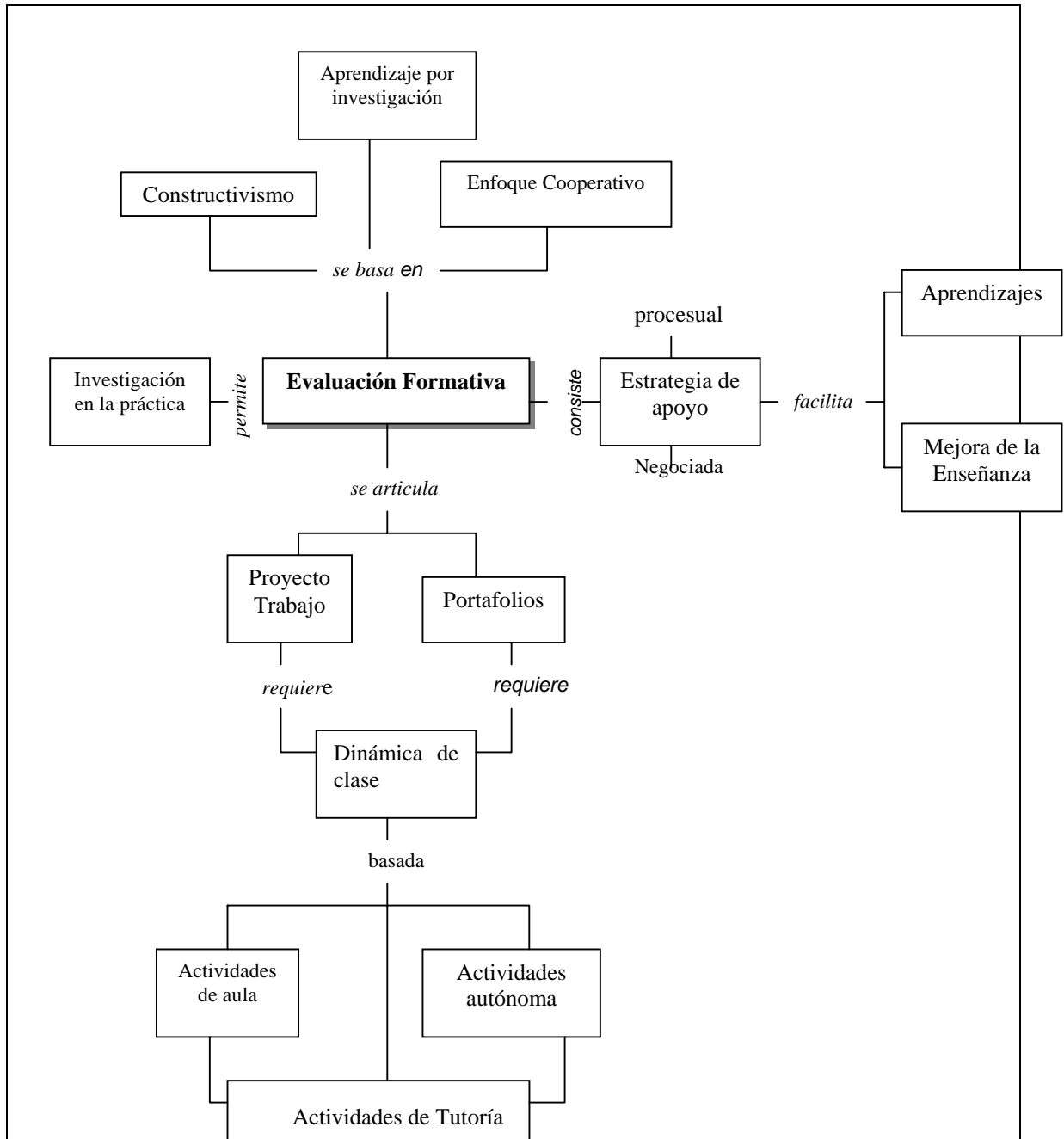


Figura 1. Evaluación formativa: bases y estructura

Las intenciones de la experiencia

Nos hemos planteado una serie de propósitos que sirvan de referencia en este proyecto en curso. No obstante, es preciso señalar que estos objetivos se formularon con intención orientativa y siempre han estado sujetos a revisión. Es más, el sentido abierto y moldeable en función de la dinámica seguida nos ha llevado a que se produzcan ciertos ajustes a lo largo de la experiencia, acordes con el enfoque progresivo intrínseco en la evaluación formativa. De acuerdo con lo anterior hemos pretendido con nuestro proyecto:

1. Propiciar la mejora de la enseñanza a partir de la reflexión compartida en equipo docente.
2. Experimentar estrategias y técnicas que posibiliten la implicación sustantiva de los alumnos con el fin de mejorar el rendimiento académico.
3. Proponer la tutoría como un elemento básico para el desarrollo de la evaluación formativa.
4. Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Descripción de la experiencia y metodología de trabajo

Para el desarrollo del proyecto se ha seguido un enfoque deliberativo, experimental y de evolución en espiral.

Es *deliberativo* en la medida en que el proceso se basa en el debate y el análisis compartido, de manera que todos los integrantes del equipo mantienen una base común que imprima cohesión a la experiencia pero, al mismo tiempo, abierto a que cada participante le pueda agregar su estilo personal. Conforme a esto, nadie se ve obligado a poner en práctica compromisos no asumidos o impuestos, a la vez que se diversifican y enriquecen las posibilidades. Es *experimental*, pues, como decíamos, las aportaciones y propuestas se traducen en actividades concretas para la acción docente, las cuales, una vez desarrolladas, analizadas y sistematizadas, amplían el repertorio profesional tanto desde su dimensión teórica como práctica. La *evolución en espiral* significa concebir la tarea de mejora y comprensión como un proceso que progresivamente se amplía y profundiza. Así, un primer acercamiento no agota las posibilidades; justo al contrario, las evidencia y permite emplear los resultados parciales como base para nuevas exploraciones y análisis sucesivos.

Unido a estos descriptores, también merece la pena considerar el *valor de la diversidad* dentro del equipo: distintos niveles de desarrollo, pluralidad en las aplicaciones y experiencias concretas, diferencias en las experiencias previas... Pero esto ha enriquecido al proyecto y demuestra que una misma propuesta tiene múltiples posibilidades y grados de implicación y aplicación. Es justamente esta reciprocidad la que abre nuevas perspectivas al trabajo en equipo.

Para el desarrollo de la actividad nos hemos basado en el siguiente esquema:

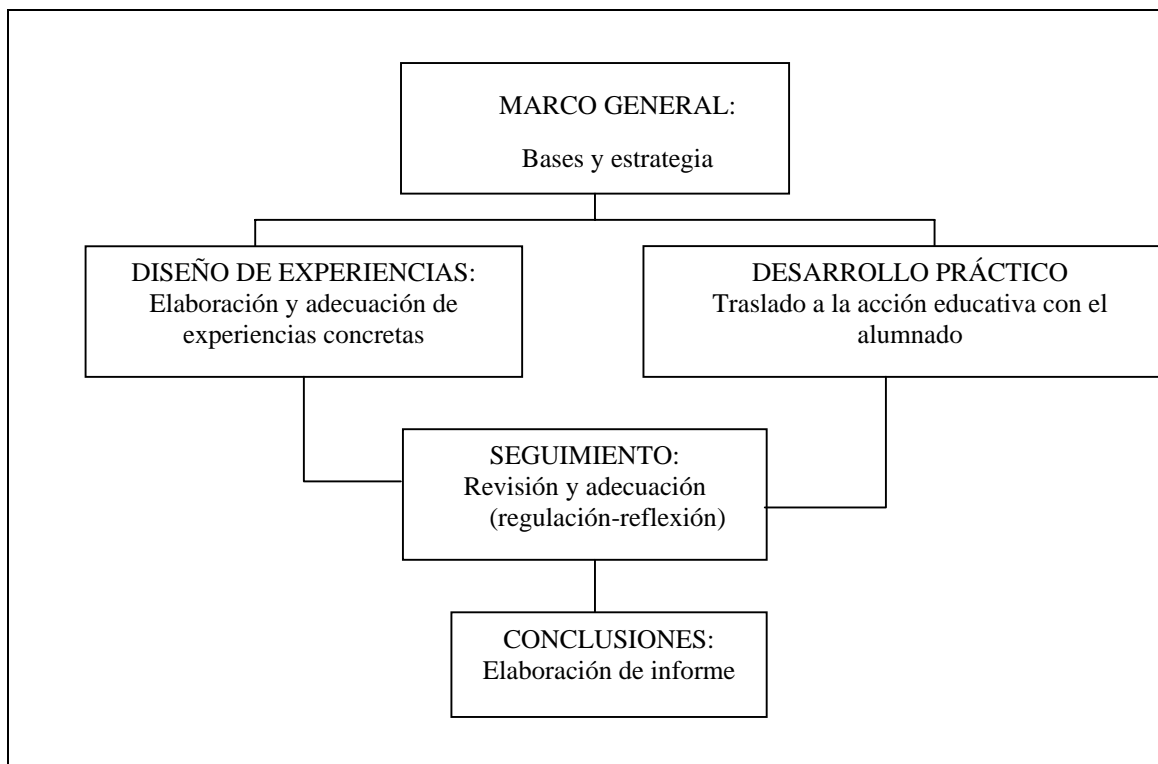


Figura 2. Esquema síntesis del proceso seguido

Así, de acuerdo con los principios expuestos y el esquema de actuación planteado, se pueden identificar unas fases o periodos que permiten articular la experiencia de forma ordenada, aunque flexible.

Como podemos comprobar estamos considerando cinco momentos dentro de un mismo proceso:

- Establecimiento del marco general: se define como un periodo encaminado a perfilar el objeto de estudio y las bases teóricas en las que se fundamenta, así como el sentido que adquiere para los distintos miembros del grupo.
- Diseño de experiencias: coincide con la adaptación que en singular hace cada participante para cada actividad concreta en el marco específico de su materia.
- Desarrollo práctico: se relaciona con la implementación de la propuesta en la acción formativa.
- Seguimiento: momentos destinados a debatir y analizar distintos aspectos, datos e información recogidos y acordados por el equipo.
- Conclusiones: periodo en el que se sistematizan el proceso general, los casos concretos y los resultados más destacados y esto tanto en lo referido a los aspectos teóricos como a las herramientas prácticas.

Fase primera: marco general. Constitución del equipo y propuesta marco.

La fase inicial gira en torno a tres puntos fundamentales: constitución definitiva del equipo docente, delimitación del objeto de estudio y análisis compartido de la temática que abordaremos en el desarrollo del proyecto.

El grupo se forma con docentes de las asignaturas troncales y obligatorias de primer curso de Psicopedagogía, con lo cual intentamos aglutinar distintas materias (carácter interdisciplinar) procedentes de los dos Departamentos y varias Áreas con responsabilidad docente en la titulación (interdepartamental).

El equipo procede de unos encuentros anteriores promovidos por el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, con intención de acercar posturas entre las asignaturas que se cursan en las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía. De esas primeras reuniones surge la posibilidad de desarrollar un Proyecto de Innovación que cohesione la docencia e imprima coherencia a los programas y titulaciones. Con esta idea se elaboró el Proyecto Marco que se presentó para su aprobación oficial al amparo de la convocatoria del Plan de Formación de la UHU.

Una vez aceptado el Proyecto y resuelto el equipo que definitivamente participará en la experiencia pasamos a debatir y concretar, con precisión, el objeto de estudio.

Fase segunda: diseño de experiencias concretas

Este periodo se centra en la preparación de las distintas experiencias que serán implementadas en la dinámica cotidiana de clase.

En un primer momento estudiamos cómo lo haría cada profesor en función de las posibilidades que los distintos casos presentaban.

Tomando como referencia el marco elaborado, se han planteado distintas modalidades prácticas pero siempre coherentes con la propuesta inicial.

Para facilitar la labor al profesorado menos experimentado, se han desarrollado, cuando se ha demandado, algunas “sesiones personales” con objeto de ayudarles a efectuar su actividad concreta. En estas sesiones se ha debatido dentro de un clima colaborativo y según el esquema de mentorado: *apoyo entre colegas*. Aclaración de dudas, ejemplificaciones y documentos orientativos, revisión de borradores y versiones iniciales, etc. han sido algunas de las tareas que se han puesto en funcionamiento durante este proceso.

Los profesores que comienzan en este enfoque han puesto su esfuerzo en:

- Elaborar un primer proyecto de trabajo muy cercano al modelo presentado en el documento marco.
- Centrarse, para ello, en una parte del temario que tenga sentido unitario y que pueda evaluarse de esta forma.
- Proponérselo como una actividad parcial a desarrollar solamente durante una parte del periodo del cuatrimestre.

Los docentes que ya conocen esta modalidad, además de tutorizar a los que empiezan, han centrado su atención en aspectos que necesitan ser explorados con más

atención o desde otra perspectiva nueva. En este sentido, encontramos experiencias que basan su reflexión en:

- Instrumentos para la mejora de la evaluación negociada: rúbrica o plantilla de evaluación.
- Presentación de los Proyecto de Trabajo en versión digital.
- Elaboración de materiales y recursos virtuales.

Como vemos, el nivel de profundidad resulta muy dispar pero precisamente esa diversidad enriquece y facilita el desarrollo sostenido pues, a unos los anima y les da seguridad contar con un apoyo que les facilite la innovación y mejora de su práctica y, para otros, colaborar con sus compañeros les abre perspectivas poco reflexionadas hasta entonces.

En este mismo sentido, algunos miembros del equipo están aprovechando para sistematizar experiencias que han vivido en su actividad docente y que coinciden, en buena medida, con el proyecto marco. Esa revisión de la práctica ayuda a presentar nuestro modelo desde enfoques más plurales y flexibles y lo hace, por tanto, más versátil para las distintas necesidades y posibilidades.

Fase tercera: desarrollo práctico

Una vez consensuado el esquema general y elaboradas las propuestas concretas se ha pasado a adaptar la dinámica de clase para el desarrollo del programa.

En aquellos casos que experimentan por primera vez los Proyectos de Trabajo en el marco de la Evaluación Formativa elaboran materiales muy precisos para esta modalidad de enseñanza: *dossiers* informativos con textos sistematizados para la documentación del objeto de estudio, plantillas de autoevaluación para los equipos y personas individuales, guías de lecturas, etc. Han presentado actividades que favorezcan la indagación de los estudiantes y la participación en clase. E, igualmente, han ordenado el tiempo y el seguimiento de manera que las tutorías y el apoyo sostenido puedan desarrollarse con normalidad y conforme al proyecto diseñado.

En general, se observa una evolución notable en la dinámica docente y un mayor ajuste a las ideas, actitudes y competencias que se quieren promover en el alumnado de Psicopedagogía.

Las tentativas que cuentan con profesores ya experimentados han confeccionado Proyecto de Trabajo “on-line” y estudian la “rúbrica” como herramienta de evaluación negociada.

El paso del papel a la digitalización, más que un esfuerzo material, significa un cambio intelectual, pues supone transformar las relaciones y los instrumentos de apoyo, hasta hoy presenciales y personales, a formatos menos visibles y que, por tanto, requieren de un análisis reposado que facilite lo mejor de estas posibilidades.

Son estas incertidumbres las que animan a la investigación en todos los casos. Con esa finalidad se están recogiendo datos para, una vez ordenados y tratados, obtener conclusiones que ayuden a comprender y mejorar la docencia y sus actividades anexas.

Fotografías de tareas de clase, diario del profesor, entrevistas colectivas (equipos), cuestionarios, análisis de producciones y documentos son algunos de los instrumentos de investigación que se han puesto en juego.

Por otra parte, el relato de casos por el profesorado participante también emerge como otro recurso para la investigación cualitativa.

Seguimiento: revisión y adecuación de la propuesta

Identificar medidas de revisión y análisis es algo intrínseco a un proyecto que se define abierto y flexible en función de las aportaciones que van apareciendo como fruto de las distintas deliberaciones efectuadas durante la experiencia.

En coherencia con ello, y no como una fase aislada sino como un recurso metodológico que acompaña a la actividad, se han destinado distintos “momentos analíticos” que han permitido ir adecuando y enriqueciendo las primeras decisiones.

Básicamente éstos han consistido en exponer y debatir para mejorar o matizar en función de la práctica desarrollada.

Se han estudiado problemas y obstáculos para seguidamente considerar algunas medidas deseables que los salvaran.

- En unos casos se han atendido problemas muy precisos, por ejemplo, ¿qué tiempo se debe dejar para realizar y presentar la Carpeta de Trabajos en su versión definitiva? o ¿cómo confeccionar el informe de evaluación? Apartados que por su naturaleza específica y cotidiana pasan desapercibidos en ocasiones pero que pueden ocasionar dificultades no esperadas si no son contemplados debidamente.
- También se han abordado aspectos más globales destinados a afinar el marco general, por ejemplo, ¿qué se entiende por investigación de los estudiantes? De este debate, nunca cerrado, han salido algunas orientaciones y aclaraciones sucesivas para las bases del Proyecto.
- En otras ocasiones se han estudiado instrumentos y recursos: Qué es y cómo se confecciona un dossier documental, material concreto que ya ha sido experimentado y revisado por algunos miembros del equipo y que ha podido ser mejorado con la incorporación crítica de otros puntos de vista antes no considerados.

Material

Como ya se ha comentado en los apartados anteriores, los recursos básicos de este proyecto han sido:

Para el Equipo Docente:

- Base documental: bibliografía para conocer el estado de la cuestión y fundamentar nuestra propuesta.

- Recursos informáticos: para la preparación de documentos, proyección de presentaciones e información; confección y almacenamiento de medios y materiales de apoyo, etc.
- Reprográficos: reproducción de documentos (Informes, Proyecto de Trabajo; Guías de actividades, Dossier Informativo, etc.)
- Cámara digital: recogida de testimonios y observaciones prácticas.
- Medios audiovisuales: DVD y documentales educativos; retroproyector y transparencias, etc.

Para el alumnado:

- Documentación en papel: Guías de los Proyectos de Trabajo; Dossier documental; Material de apoyo para actividades de clase, etc.
- Recursos informáticos: página web con los proyectos de trabajo “on-line”; documentación virtual; etc.

Unido a estos materiales usados hay que destacar la producción que los estudiantes han efectuado y que por su calidad y rigor sirven de muestra y ejemplificación a la hora de comprender esta propuesta: carpetas de trabajos; presentaciones con medios informáticos; murales y dípticos de temas concretos y actuales; diarios, monografías, etc.

Resultados obtenidos y disponibilidad de uso

La evaluación formativa y la dinámica de trabajo que la articula y pone en acción han influido favorablemente en distintos aspectos relativos a la enseñanza y la formación de los docentes.

Con relación a la docencia:

- Promueve planteamientos activos en los que los estudiantes participan significativamente.
- Hace que la experiencia educativa se base en una información plural y pertinente.
- El profesorado asume responsabilidades y tareas que van más allá de la mera transmisión simple de información y contenidos.
- Dinamiza el encuentro y el trabajo compartido entre iguales (enfoque colaborativo)
- Incorpora estrategias plurales organizadas según experiencias y actividades variadas y ricas en matices.
- Se abordan contenidos y competencias que de otra forma nunca se trabajarían en las aulas universitarias.
- La labor de planificación y diseño cobra un sentido práctico en tanto que resulta útil para la actividad docente (enfoque funcional de los programas)

- La evaluación se integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un mecanismo de regulación y apoyo.

Con relación a los aprendizajes:

- Establece una dinámica de apoyo que favorece la construcción significativa de los contenidos.
- Asume el aprendizaje desde un enfoque progresivo, donde se considera el proceso y se reconoce el valor de los resultados.
- El aprendizaje y asimilación de los contenidos admiten diversidad de posibilidades siempre que aparezcan bien fundamentados y articulados.
- Ayuda a la conexión y relación entre los distintos conocimientos y temáticas (interdisciplinariedad).

Con relación a la formación y desarrollo profesional:

- Suscita el trabajo compartido a la vez que permite la dimensión personal de la de las decisiones adoptadas (enfoque colaborativo).
- Docencia e investigación emergen como dos realidades complementarias a la hora de explicar y mejorar la enseñanza.
- La formación se relaciona con la experimentación práctica sin olvidar la revisión teórica, con lo cual el binomio teoría/práctica se acerca y refuerza (praxis).

No obstante, muchas posibilidades están aún por explotar pues al ser un modelo poco corriente choca con muchas de las rutinas y modos de proceder fuertemente interiorizado entre los estudiantes y el mismo colectivo docente. La vía experimental y la investigación en la acción pueden ser buenas estrategias para avanzar y aprovechar todo un potencial que nos acerca a las orientaciones que hoy se desprenden de los documentos ECTS y que está ganando terreno en el campo de la enseñanza en distintas universidades europeas (Kolmos, 2004).

Entre los materiales disponibles, contamos actualmente con varios Proyectos de Trabajos completos así como los materiales que los desarrollan y complementan (Guías de Trabajo, Dossier Documental, etc)

De la misma manera también disponemos de producciones del alumnado que ejemplifican e ilustran esta modalidad de evaluación formativa y la dinámica docente que la pone en acción.

Utilidad de la experiencia

En principio, ha sido útil para *constituir* y *mantener equipos docentes* que acerquen con coherencia los programas y su desarrollo en las aulas universitarias, lo que abre un cauce para reducir la fragmentación e incomunicación que ha caracterizado tradicionalmente a las asignaturas académicas. En este sentido, se han visto involucradas todas las materias troncales de la titulación de 1º de Psicopedagogía lo que alcanza, pues, al colectivo de estudiantes al completo.

Por otra parte, merece la pena mencionar la proximidad que se observa con las orientaciones que se recogen en los *documentos ECTS*, con lo cual también resulta provechoso como una estrategia de acercamiento al nuevo modelo que se avecina.

Vivir una experiencia innovadora puede ser muy provechoso para unos futuros docentes (estudiantes, hoy) que, por lo general, han sido escolarizados según el modelo más tradicional, trasmisivo y reproductor. Resulta complicado *comprometerse con la innovación* si ésta sólo se conoce a través de declaraciones y exposiciones teóricas; la experiencia directa prepara, ilustra y crea un fondo que de otra manera parece difícil de alcanzar.

Con todo, esta modalidad de evaluación y dinámica de enseñanza, como estamos viendo y con sus necesarias e ineludibles adaptaciones, puede ser interesante para los más variados contextos y situaciones, aunque, eso sí, *no se corresponde con un "método"* dispuesto a manera de algoritmo que siempre funciona igual. Se trata de una propuesta flexible que permite múltiples interpretaciones y posibilidades según la naturaleza del objeto de estudio, la titulación, la materia, etc... De ahí su potencial didáctico y formativo.

Observaciones y comentarios

El proyecto desarrollado ha abierto muchas posibilidades. El formato virtual y la elaboración de recursos digitales ofrecen un campo de ampliación bastante sugerente. Algunos ensayos se han realizado en esa dirección, pero aún son escasos y, como decíamos, parciales.

Necesitamos conocer experiencias que muestren nuevas posibilidades, es decir, contactos e intercambios en los que apoyarnos, redes colaborativas dispuestas a divulgar y alentar la investigación y experimentación.

Autoevaluación de la experiencia

En primer lugar, es importante contemplar que la experiencia que hemos presentado no debe entenderse como un proyecto acabado, sino como un proceso en desarrollo del que es importante detraer aportaciones tanto de los antecedentes como de los avances y expectativas.

Desde esa posición, destaca, por ejemplo, cómo, aun partiéndolo de una heterogeneidad notable en las variables profesionales (materias, modelo docente, creencias educativas, etc.), se puede avanzar hacia una propuesta compartida que permita el trabajo en equipo.

Esta labor se ha hecho notar, al menos, en:

- Mayor sintonía en las dinámicas de clase y evaluación entre de las asignaturas involucradas en el proyecto.
- Apoyo entre colegas a la hora de reflexionar y adoptar medidas concretas para la acción formativa.
- Avances respecto a la coherencia y equilibrio entre los programas de las materias incluidas.

- Integración de la formación y mejora de la docencia en el desarrollo del profesorado universitario.
- Complementación del planteamiento teórico defendido en el marco de la Psicopedagogía con propuestas prácticas congruentes.

Distintos datos obtenidos a través de entrevistas, informes de autoevaluación, diarios de clase y algunas experiencias previas, apuntan hacia un buen grado de satisfacción tanto entre el profesorado participante como en el alumnado que está viviendo la experiencia.

Por último, debemos señalar que esta experiencia nos está valiendo para constituir equipos docentes comprometidos que se plantean la coherencia como cualidad esencial en sus programas y la búsqueda de estrategias que permitan reducir la fragmentación, la estancidad y la incomunicación que tradicionalmente han caracterizado a las asignaturas académicas.

Se trata, pues, de una propuesta flexible que permite múltiples interpretaciones y posibilidades. De ahí su potencial didáctico y formativo. Esas mismas cualidades permiten la adaptación particular a las especificidades de cada materia, manteniendo, no obstante, un amplio grado de coordinación, unas crecidas posibilidades de colaboración interdisciplinar y, por tanto, un marco teórico y didáctico compartido que allana la brecha que habitualmente existe entre el discurso pedagógico y la práctica docente.

Bibliografía

ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E. Y GIL, F. (1999) Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-462.

BÉLAIR, L. M. (2000) *La evaluación en la acción*. Díada. Sevilla.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2003) La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En MORAL, C. –coord.- *Materiales de formación del profesorado universitario. Guía III*. Córdoba. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996) Evaluación del profesorado: reflexiones a tenor de una experiencia en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, 30, 75-86.

KOLMOS, A. (2004) Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96.

POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25.

REYES, M. (2000). *Teorías personales del profesorado en formación sobre las organizaciones educativas*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

SAÉZ, F. J. (2000) La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, 1, 37-45.

SANTOS, M. Á. (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-14

TRILLO, F. y PORTO, M. (2002) La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.