

Evaluando nuestra evaluación:

La evaluación crea realidad.

Evaluating our evaluation:

Evaluation creates reality.

Fernando Sabirón Sierra¹, Ana Arraiz Pérez¹, Alfredo Berbegal Vázquez¹, Jacobo Cano Escoriaza¹ (coords.)
Concepción Bueno García², Ignacio de Blas Giral³, Alejandra Cortés Pascual¹, Jesús Fernando Escanero Marcén⁴, Tomás Escudero Escorza², Begoña Gutierrez Nieto⁵ y Begoña Pelegrín Martínez de Pisón⁵

¹ Dpto. de Ciencias de la Educación / Facultad de Educación

² Dpto. de Ciencias de la Educación / Instituto de Ciencias de la Educación

³ Dpto. Patología Animal / Facultad de Veterinaria

⁴ Dpto. de Farmacología y Fisiología / Facultad de Medicina

⁵ Dpto. de Contabilidad y Finanzas / Facultad de CC. Económicas y Empresariales
Universidad de Zaragoza

(© en prensa, Adjuntía al Rector para la Innovación Docente – Universidad de Zaragoza, España)

Resumen

Tras una experiencia concreta de innovación evaluativa, a partir del portafolio de evaluación de competencias como herramienta que logra poner en dialéctica procesos y productos de aprendizaje, de evaluación y acreditación, este estudio representa una segunda fase para su consolidación y difusión. Ante las exigencias a las que nos enfrenta toda innovación (contextualización, adaptación realista y multirreferencialidad de los diversos agentes implicados en la situación evaluativa), el estudio que se presenta se ha llevado a cabo desde dos perspectivas de análisis: 1) Análisis de nuestra cultura evaluativa. A través del análisis de documentos (guías docentes y actas de las jornadas de innovación) se ha pretendido acceder al panorama evaluativo de nuestra institución, localizar aquellas “buenas prácticas” que se están realizando y definir las. 2) Análisis de la multirreferencialidad de las prácticas evaluativas. Los grupos de discusión de estudiantes y de profesores y el análisis de relatos de estudiantes nos han dado acceso a una visión cuestionada de las prácticas desde el sentido atribuido por sus participantes. El análisis nos revela una situación contradictoria, dilemática y paradójica de las prácticas evaluativas y afianza nuestra posición (socioconstructivismo, lógica comunicativa enseñanza-aprendizaje-evaluación y evaluación auténtica), así como el portafolio como instrumento óptimo para iniciar procesos de evaluación alternativa. Concluimos con 10 pautas para su implementación significativa, caso a caso. De este modo, la necesidad de seguir trabajando y compartiendo reflexiones y experiencias al respecto ha culminado con la creación de la Red REAL – Red Europea de Evaluación Alternativa en la Universidad (<http://www.unizar.es/real>).

Palabras clave

Innovación. Evaluación. Evaluación auténtica.

Abstract

After a particular experience of evaluative innovation, inspired by the portfolio of evaluation of competences as a tool permitting to get dialectically processes and products of learning, of evaluation and accreditation, this study is supposed to be the second phase achieving its consolidation and diffusion. Faced with the requirements of all innovation (contextualisation, realistic adaptation and

stakeholders multireferentiality of evaluative situation), this phase has been carried out by two analytic perspectives: 1) Evaluative culture analysis. The qualitative document analysis (teaching guides and institutional reports of innovative experiences) has allowed us to access to the evaluative scene of our institution, to locate “Best Practices” and to point out them. - 2) Multireferentiality evaluative practices analysis. Focus groups, integrated by students and teachers, and analysis of students' narrative accounts have been a pertinent way to access to a questioned point of view of practices for the ascribed sense of its stakeholders. These analysis reveal that evaluative practices are contradictory, dilemmatic and paradoxical. It reinforces our position (socioconstructivism, communicative logic teaching-learning-evaluating, authentic evaluation), as well as the idea that the Portfolio represents an optimal tool for been initiated into alternative evaluation practices. In conclusion, we launch 10 guidelines for its meaningful implementation, case by case. Therefore the necessity of continuing working and sharing reflexions and experiences about has successfully concluded with the creation of the Red REAL (ENALE Net – European Net of Alternative Evaluation in the University, <http://www.unizar.es/real>).

Keywords

Innovation. Evaluation. Authentic Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Sobre el axioma *la evaluación crea realidad* se fragua uno de los componentes de mayor potencial tanto en la innovación docente como en el conjunto de la praxis educativa. El estudiante aprende de manera singular y en relación con sus iguales; pero termina estudiando según el sistema de evaluación. Los profesores enseñamos, en cada caso, de la mejor manera posible; pero concluimos el proceso –siempre e inevitablemente por razones sistémicas– aplicando los criterios de evaluación. La evaluación educativa por contradictoria, paradójica, reduccionista, pero a la vez necesaria para la menos injusta de la acreditación de los saberes –secuencia de calificaciones y despropósitos que retomaremos a lo largo del capítulo– ha sido y sigue siendo cuestionada: las prácticas actuales no nos satisfacen, pero las alternativas resultan difíciles de pensar, difíciles de aplicar y todavía más difíciles de generalizar. El Espacio Europeo de Educación Superior nos abre otra ocasión para el debate pero, insoslayablemente, con propósitos prácticos y aplicaciones útiles.

Con *evaluando nuestra evaluación* pretendemos enfatizar una cuestión de relieve tanto en la innovación como en la práctica docente: la evaluación, además de un elemento de control sistémico (y de poder, y de definición del curriculum oculto, etc.) es un ejercicio contextualizado de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta tesitura, la primera acción, no tautológica, a considerar es la evaluación de nuestras prácticas evaluativas. Y la primera tarea consiguiente a desempeñar es el mejor conocimiento posible del contexto educativo en el que intervenimos. Cada nivel de enseñanza, como la situación educativa de cada docente, tiene su especificidad pero el conocimiento puede seguir un mismo procedimiento en procesos metaevaluativos semejantes.

Partimos de un proyecto de innovación sobre evaluación iniciado en la Universidad de Zaragoza y que continúa a través de la Red Europea de

Evaluación Alternativa en la Universidad para, tras narrar la experiencia, argumentar y proponer claves, estrategias, incluso sinrazones, que faciliten el cambio en la práctica evaluativa, caso a caso, pero bajo las características comunes de la *cultura evaluativa* a la que pertenecemos.

PRIMERA APROXIMACIÓN AL CAMBIO EN EVALUACIÓN

Los presupuestos: “evaluación auténtica” y portafolio-etnográfico.

Es en el curso 2003-04 cuando, un tanto desencantados, iniciamos la experiencia de innovación en evaluación. Tratábamos de conciliar nuestro discurso sobre la evaluación que impartíamos en nuestras clases de Psicopedagogía, con nuestras propias prácticas evaluativas en el momento de examinar, calificar y evaluar a nuestros estudiantes. De hecho, la disyuntiva se planteaba cuando proponíamos a nuestros estudiantes alternativas para el diagnóstico y la evaluación en educación, cuando a ellos les terminábamos evaluando, cumpliendo con la normativa vigente y con nuestra propia tradición docente, con un examen. El socioconstructivismo primero en tanto que fundamentante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la concomitante “evaluación auténtica” de competencias, nos proponía una lógica comunicativa sobre la que articular, de manera coherente, la enseñanza, el aprendizaje, y la evaluación. El portafolio de evaluación aparecía como la herramienta privilegiada de vertebración entre procesos, productos, evaluación y acreditación.

La experiencia, hoy consolidada, nos permite proponer pautas concretas y operativas para la aplicación de una alternativa en evaluación a través del, en nuestro caso, portafolio-etnográfico ¹.

A raíz de la validación de esta primera experiencia de innovación, su difusión y contraste con experiencias análogas en otras universidades españolas y europeas, así como su ensayo de implementación en la Universidad de Zaragoza, surge un amplio grupo de innovación articulado en una red preocupada por la evaluación.

La REd Europea de Evaluación ALternativa en la Universidad (Red REAL)

El equipo crece y se esfuerza ². Desde la preocupación por la mejora en la evaluación de nuestros estudiantes, en pleno proceso de convergencia europea, se nos plantean nuevos interrogantes con la implantación de las nuevas titulaciones: nuevo sentido de la evaluación, la evaluación de competencias, o las disonancias entre normativas vigentes de exámenes y pruebas alternativas de evaluación.

Nos agrupamos y, desde la Universidad de Zaragoza, surge una red europea desde la que pretendemos innovar y mejorar nuestras prácticas

evaluativas a través de la introducción del portafolio de evaluación ³. Los resultados de la sinergia están a disposición de quien pueda beneficiarse ⁴.

La innovación en evaluación necesita, en razón de sus repercusiones tanto en la docencia como en los efectos sobre el estudiante, de unas condiciones previas entre las que destacar tres:

a) de una parte ha de estar contextualizada, es decir, se ha de partir de las características específicas de cada entorno docente;

b) de otra, ha de ser realista, es decir, es necesario ponderar la situación e iniciar la innovación desde las condiciones, favorables o desfavorables, pero efectivas y percibidas por profesores y estudiantes;

c) finalmente, innovar en evaluación implica considerar dos vertientes distintas, el discurso y la práctica del profesorado al respecto bajo el contraste con los estudiantes, y el seguimiento de los efectos del cambio en evaluación.

En nuestro caso, entendemos que estas tres condiciones quedan subsumidas en la *cultura evaluativa* ⁵. Un conocimiento de la cultura evaluativa favorece, así, el éxito de la innovación tanto en su experimentación, implementación y desarrollo, como en la no menos necesaria consolidación e institucionalización posterior en las titulaciones universitarias.

LA CULTURA EVALUATIVA

Un ejemplo

Uno de los elementos de la cultura evaluativa es la expresión formal del sentido, del porqué y del cómo evaluar. Las formas reflejan el desiderátum, la oficialidad de la institución, el ajuste a la normativa. En nuestro caso, uno de los documentos discursivos y formales, sujeto a los protocolos de la ordenación académica son las guías docentes. Bajo la secuencia didáctica clásica de objetivos, contenidos, recursos y evaluación se ha de cumplimentar el documento de planificación docente por excelencia. Conforme se incrementa el formalismo de una institución (y la Universidad está suficientemente formalizada), más se exacerba el cumplimiento de la planificación que, en el ámbito educativo, siempre ha sido pedagógicamente cuestionado al ajustar, sobre el papel, los ritmos del grupo clase a los tiempos de la programación curricular. Los modos al uso en la programación docente forman parte de la cultura educativa de un centro y, por ende, de la evaluativa.

La finalidad al considerar el discurso sobre evaluación que se refleja en las guías docentes en tanto que componente substancial de la cultura es triple:

a) De una parte, permite sobrevolar el panorama, realizando un bosquejo del mismo, superficial, general y descriptivo, pero interesante como primera aproximación y en tanto que contextualización de las prácticas evaluativas. Las guías docentes muestran parte de la cultura oficial.

b) De otra, la localización de las “buenas prácticas” evaluativas; se trata de determinar dónde se están haciendo (asignaturas, módulos, áreas de conocimiento) y quién lo está haciendo (profesores, grupos interdisciplinarios de trabajo, departamentos), con objeto de aglutinar las prácticas en las que se percibe un interés común por formular e implementar alternativas e innovaciones de evaluación. Las guías docentes, incluso en desde la planificación, muestran los intentos de cambio en las prácticas evaluativas.

c) Por último, la definición de las “buenas prácticas” evaluativas. Las guías docentes delimitan algunas de las características más importantes de las prácticas evaluativas por tener la evaluación un alto componente formal (procedimientos, sentido, valoración y expectativas).

El discurso sobre evaluación, componente destacado de la cultura evaluativa tiene un segundo referente en la idealización que manifiesta el profesor cuando se plantea un cambio docente. Uno de los exponentes de la intención de cambio es (y son) las propuestas de innovación que, bajo situaciones en muchos casos, ideales, se proponen. En la coyuntura institucional actual, el exponente por antonomasia de innovación son las distintas jornadas que, bajo una u otra denominación y dependencia, se celebran en distintos foros universitarios.

Las experiencias de innovación reflejan las aspiraciones culturales que, respecto a la cultura evaluativa, la esclarecen en los sentidos siguientes:

a) A título individual, y muy a menudo en tanto que grupo o colectivo, una experiencia de innovación en evaluación refleja, en primer término, la necesidad de cambio. El profesorado es consciente de las limitaciones de las prácticas evaluativas actuales y entiende necesario el cambio.

b) Las experiencias de innovación en evaluación presentan un panorama organizativo-institucional ideal, o cuando menos el idóneo para el cambio propuesto. El profesorado caracteriza el contexto universitario en términos ideales para su concepción de la docencia. De hecho, toda experiencia de innovación suele concluir con la recomendación de los cambios institucionales necesarios para garantizar, si no el éxito, al menos la posibilidad de difusión.

c) Por muy ideal que resulte la descripción del contexto, al explicitar las características, nos permite extrapolar las experiencias de un entorno a otro análogo, de una universidad a otra en parecidas circunstancias; o al menos, ayuda a otro profesor a cuestionarse, en condiciones idóneas semejantes, sus propias prácticas evaluativas.

En las guías docentes aparece, pues, la cultura evaluativa formal en la que el profesor, conforme a las normas y usos establecidos refleja y plasma sus prácticas evaluativas. En unas jornadas de innovación, sin embargo, el profesor expone sus ensayos de cambio, reflejando lo que para él es una

“buena práctica”. Las perspectivas son distintas pero, en su conjunto, muestran –ambas– un desiderátum de la cultura evaluativa formal.

El análisis de la cultura evaluativa, incluso en su referente discursivo, no puede realizarse en el aire. Es decir, se ha de circunscribir a una realidad. De lo contrario, estudiar la cultura evaluativa pierde el sentido en la coyuntura universitaria actual pues –a diferencia de otros niveles de enseñanza en los que sí existe tradición investigadora en este campo– no disponemos del suficiente bagaje de saberes que nos permitiera teorizar (o cuando menos propiciar) cambios en evaluación desde unos supuestos rasgos culturales generalizables.

En nuestro caso, el análisis del discurso sobre evaluación se realizó llevando a cabo una exploración sistemática y exhaustiva de guías docentes de distintas titulaciones de la Universidad de Zaragoza ⁶; y de otra, el análisis de las actas de unas jornadas de innovación de esta misma Universidad ⁷.

En ningún caso –obviamente– se trata de una evaluación sistemática de las prácticas evaluativas de la Universidad de Zaragoza, tampoco de su planificación, tan sólo nos resulta útil en tanto que ejemplificación y visualización de cómo realizar una primera aproximación a la cultura evaluativa desde el discurso; si bien, para nosotros en particular, sí beneficia la contextualización de nuestras propias prácticas.

La cultura evaluativa formal en los documentos de planificación docente: el análisis de las “guías docentes”.

Cuestiones metodológico-operativas

Se han considerado un total de 3190 guías docentes, correspondientes a distintas titulaciones de la Universidad de Zaragoza, con especial detenimiento en el apartado de “evaluación”. Una cuestión metodológica inicial merece ser apuntada: no tenemos la certeza de que las guías docentes sean un reflejo fiel de lo que realmente se está haciendo en las aulas. Es conveniente tener presente esta precaución para evitar ligeras inferencias y falsas generalizaciones; es decir, para conferir al análisis de estos documentos el valor y el peso adecuado en la cultura evaluativa, sin extrapolar el sentido a una valoración docente –ni sistemática, ni intuitiva– del conjunto total de la Universidad. Algunas de las hipótesis de partida que pueden alimentar el presupuesto de no correspondencia son las siguientes:

1) acidia del profesorado ante las exigencias institucionales de concretar de manera precisa y actualizada la guía docente de las asignaturas que imparten;

2) laxitud de los soportes informáticos encargados de la base de datos, que puede derivar en un considerable retraso de la actualización de las guías docentes;

3) problemas de cooperación o de comunicación entre profesorado y los servicios; bajo este último supuesto, tanto unos como otros realizarían bien su trabajo, pero la actualización de la guía docente, al final, se perdería por el camino.

Al barajar estas hipótesis, entre otras posibles, en modo alguno se está afirmando que sean situaciones habituales de la institución. Simplemente se cuestiona o se delimita el valor del dato que se desprende del análisis en el conjunto de la cultura evaluativa, y que podría estar sujeto a otros muchos condicionantes, ninguno de ellos, con toda seguridad, motivados por la irresponsabilidad o la mala fe. No se trata de cumplimiento o no, sino que, cuando enfatizamos y reiteramos el análisis cultural, señalamos la casuística como reflejo de una tradición, de unos usos habituales, de una cotidianidad, que, si la voluntad es de innovar –ahora sí– se han de tener en cuenta.

Por ello, y pese a estas limitaciones, se pueden anticipar tres conclusiones que hacen pertinente e interesante la contextualización cultural:

a) Se han localizado prácticas evaluativas de interés en las guías docentes. Además, en ocasiones, la práctica evaluativa en sí misma no parecía excesivamente alternativa o innovadora, pero se podía apreciar, en la redacción profunda y elaborada del momento de la evaluación, cierta preocupación o interés de un profesorado por dar con una alternativa en evaluación.

b) La guía docente es un reflejo institucional que como tal, aunque sea sólo a nivel morfológico y descriptivo, representa una tarjeta de visita de la institución misma. Incluso bajo todos los condicionantes anteriormente citados e incluso si las guías docentes pueden estar “disecadas” o anquilosadas como documentos oficiales, el análisis sugiere tendencias y tradiciones que definen un determinado discurso de evaluación, que difiere, a su vez, entre áreas de conocimiento y culturas profesionales.

c) Por último, si el análisis provoca una posterior comprobación y regulación de éstas u otras hipótesis que determinan la no correspondencia entre lo que reflejan las guías docentes y lo que se está haciendo en la actualidad dentro de las aulas, se habrá cumplido con una función clave en la implantación de una nueva cultura evaluativa.

Todas estas cuestiones tendrán una fuerte influencia en la definición de los referentes del análisis.

Referentes del análisis

Las guías docentes se mostraron como documentos algo hostiles y desagradables para el análisis. Para hacerle frente, se requería de una clara definición de los criterios de análisis.

– Discernir lo que en las guías podía ser reflejo de una evaluación “convencional” o de una evaluación “innovadora” o “alternativa” fue prioritario. Las guías son el resultado de un considerable esfuerzo de síntesis, sobrias en matices, por lo que no dejan mucho margen para

interpretar aspectos como el sentido, la valoración o las expectativas de las prácticas evaluativas. De este modo, un criterio comparativo pertinente fue el “procedimiento” de evaluación.

– La definición operativa, por tanto, de una evaluación “convencional” fue aquella que se reducía sólo a un examen final (como prueba de asimilación del contenido de la asignatura), o a la combinación del examen final con trabajos, análisis de casos y/o prácticas. Por supuesto, dentro de esta definición, las variantes de examen podían ser múltiples. Por ejemplo, en algunas áreas predominaban las preguntas de desarrollo, de establecer relaciones o de exponer las ideas principales de temas. En otras, se combinaban exámenes de diversos tipos (prueba objetiva, preguntas cortas, preguntas a desarrollar), aunque la mayoría optaba por un único modelo. Casos aislados utilizaban aplicaciones informáticas para la evaluación de sus alumnos y la corrección automática, pero manteniendo las mismas tipologías y procedimientos.

– La definición operativa de evaluación “alternativa” o “innovadora” remitió a todos aquellos procedimientos que no respondían a una evaluación “convencional”. Es decir, se definió por negación. Así por ejemplo, procedimientos e instrumentos como entrevistas y exámenes orales, sustitución del examen final por trabajos o proyectos, o por pruebas de resolución de casos y/o problemas, portafolio, seminarios, debates y desarrollo de actividades en grupo, exposiciones públicas, etc., integraron esta tipología de prácticas evaluativas.

Aquellas prácticas que se ajustaban a la definición de evaluación “innovadora”, se retuvieron y demarcaron con algunos descriptores básicos: localización (título de la asignatura, módulo, área de conocimiento, código, titulación, curso); procedimientos, instrumentos y momentos de evaluación; valoración de los procesos o los productos en vistas a la calificación final (evaluación continua y sumativa); articulación dentro del proceso Bolonia (ya integrada o no en los nuevos planes de estudio). No obstante, también se contemplaron y detallaron algunas evaluaciones “convencionales” que, por la redacción rigurosa y exhaustiva del momento de la evaluación en las guías docentes, parecían mostrar interés y preocupación del profesorado respecto a dicho momento. Las evaluaciones “convencionales” simplemente se computaron, al igual que las asignaturas en las que no aparecía referencia alguna sobre la evaluación (“ausentes”). Por último, es de destacar que en las titulaciones en las que se están simultaneando actualmente dos planes de estudio, se analizó sólo el nuevo plan. Es decir, y a efectos de cómputo global, los planes de estudios en extinción no se consideraron. De los nuevos planes de estudio sólo se hizo de su primer curso de grado, el único concretado, obviamente, en las guías docentes en el momento del estudio.

Primeras conclusiones del análisis

De las 3190 guías docentes analizadas, 2691 respondieron a una evaluación tradicional; en 436 casos no se detallaba nada acerca de este momento; y 63 guías docentes respondían a una evaluación de interés y de

especial relevancia, o a una evaluación que, aún siendo convencional, estaba altamente elaborada. Eso significa que en menos de un 2% aparecieron referencias a algún tipo de alternativa en evaluación; en el 14%, no apareció referencia alguna a la evaluación de los estudiantes; y en el 84% restante, las referencias fueron “convencionales”.

En ocasiones, se percibió terminología que parecía intentar caminar hacia una evaluación, si no “alternativa”, al menos algo distinta a la estrictamente “convencional”: *evaluación continua, diversificación* de momentos, procedimientos e instrumentos, *autoevaluación, modalidades* de evaluación. En ocasiones también, se hacía uso de una terminología muy propia de la nueva cultura docente del Espacio Europeo de Educación Superior: *evaluación centrada en proyectos, en casos o en problemas, portfolio*. Amagos e iniciativas, algunas más arriesgadas que otras, que en muy escasas ocasiones se liberaban totalmente del examen final o de un examen con bastante peso en la calificación final.

Por otro lado, se percibía cierta tradición cultural evaluativa en determinadas áreas de conocimiento, al menos en lo que se refiere a las formas y usos de la evaluación “convencional”: tipologías de exámenes, combinaciones con trabajos y prácticas, pesos y porcentajes en las calificaciones finales, parece depender, y no de manera puntual, del área de conocimiento o, mejor dicho, de la tradición propia del profesional.

Esta asociación nos parece de interés. Algunas interpretaciones sobre este imaginario de la evaluación en determinadas titulaciones o áreas de conocimiento podrían ser las que se detallan articuladas en torno a la naturaleza de lo evaluado y respecto a los condicionantes de la evaluación.

Razón epistemológica: de la naturaleza de lo evaluado.

Es pertinente atender a la relación que se establece en la tríada entre: *naturaleza del conocimiento – reformulación a competencias – evaluación*. En ocasiones, lo enseñado (o lo que se pretende que se aprenda) puede presentar mayores resistencias para lograr traducir coherentemente todo el continuo. En este sentido, no se trataría tanto de una actitud escéptica hacia el cambio como de una tarea ardua a afrontar; un debate más serio y profundo que aquél al que nos arroja la habitual contrarréplica de una fervorosa y febril apología de la innovación, demagógicamente anclada en un “pedagogicismo” de la autonomía y de la no memorización. En relación a esta idea, puede generarse el espejismo de que la evaluación es menos convencional en materias más afines a esa traducción, mientras que en otras, de carácter eminentemente teórico, más conceptual y que necesitan, desde la base, procesos cognitivos muy exigentes, presentarían una evaluación más trasnochada. El nuevo Espacio Europeo propone un cambio de referente pedagógico. Ya no se trata de que todo el proceso gire en torno al docente, sino al discente. En consecuencia, si la primera traducción es complicada, aún lo es más la segunda. Esta segunda tarea, precisamente por ardua y difícil, ha podido institucionalizar determinados “saberes hacer” evaluativos en determinadas áreas de conocimiento.

Desde el análisis de las guías docentes, no puede afirmarse que la evaluación “innovadora” o “alternativa” esté formulada en términos de competencias, es decir, si se ha dado o no ese segundo nivel de traducción. Se observa una oferta de alternativas a una evaluación claramente convencional, pero a través de una diversificación de los procedimientos, los instrumentos y las actividades que parecen querer caminar, en el mejor de los casos, hacia una evaluación continua.

Razón institucional: de los condicionantes de la evaluación.

Las prácticas evaluativas pueden estar sujetas a referentes muy diferentes a la naturaleza de lo evaluado o al tipo de referente adoptado para la evaluación de procesos y productos. La fuerza de la *acreditación* o de la *rendición de cuentas*, consustanciales a toda práctica evaluativa de una titulación universitaria, puede variar según la titulación o la cultura profesional. A mayor peso de estas racionalidades evaluativas, la *evaluación* y la *calificación* tienden a fusionarse, vía procedimientos e instrumentos de *medida* desde los que justificar, fundamentar y argumentar la toma de decisión docente, lo que explicaría igualmente cierto imperialismo de los procedimientos e instrumentos de evaluación de carácter cuantitativo. En este sentido, cabría preguntarse por dos cuestiones: 1) la relación entre la valoración y responsabilidad social de determinadas titulaciones y la gestión institucional de las mismas; y 2) la tendencia hacia una “rendición de cuentas” lo menos comprometida posible para el docente. En otras palabras, la evaluación al rescate de la gestión y la justificación, como mecanismo de criba y como dispositivo notarial.

En general, el análisis de las guías docentes muestra que las evaluaciones “alternativas” o “innovadoras” escasean. No obstante, parece atisbarse, dentro de las limitaciones metodológico-operativas expuestas anteriormente, una evaluación que, aún siendo convencional, refleja preocupación o interés del profesorado. En ocasiones, se vislumbra cierta dedicación a definirla con gran precisión, más allá de “medir bien” o de “rendir cuentas justamente”, con algún que otro detalle que pone de relieve una preocupación por el aprendizaje del estudiante.

La idealización de la cultura evaluativa: el análisis de la innovación.

Se ha llevado a cabo el análisis de las actas de las II Jornadas de Innovación de la Universidad de Zaragoza, con detenimiento en las referencias a “evaluación” en las distintas comunicaciones presentadas.

Cuestiones metodológico-operativas

Este segundo análisis tuvo que resolver un importante aspecto metodológico. Conforme se avanzaba en la exploración de las actas, la evaluación se hacía omnipresente. Aparecía en todas y cada una de las

experiencias de innovación, tanto en los nuevos diseños curriculares de las asignaturas y de las titulaciones, como en los nuevos programas informáticos aplicados a las actividades docentes o en las nuevas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en clave de trabajo cooperativo. Es decir, fue difícil establecer la frontera que delimitaba lo que se trataba de una experiencia o práctica innovadora, substancialmente evaluativa, de lo que no dejaba de ser un efecto colateral o concomitante de una innovación focalizada en otras dimensiones o momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que habría de tener el natural –parece ser– reflejo en la evaluación.

En cualquier caso, y como así se sugiere en las conclusiones del análisis, esta dificultad reveló una idea esencial: toda pretensión de innovación arrastra cierta ilusión o efecto fantasmagórico de que el cambio perseguido ha sido efectivo en cualesquiera de sus dimensiones. Esta ilusión es posiblemente más intensa cuando la innovación gira en torno a la evaluación. Su definición y su lugar, referenciales y retroactivos respecto a un proceso mayor, parecen verse modificados al alterar otros componentes de ese proceso que la incluye. Dicho en otros términos, cualquier innovación o cambio en alguno de los elementos o de los procesos de las metodologías docentes parece generar, de manera inminente y de suyo, una innovación en las prácticas evaluativas.

Referentes del análisis

En primer lugar, hay que subrayar que se han analizado los materiales, los recursos docentes y el contenido de las seis mesas de trabajo que integraban estas jornadas. Ante la posibilidad de encontrar elementos o dimensiones de prácticas evaluativas que pudieran ser de interés para el proyecto, no sólo se han analizado, y por alusión directa al objeto de análisis, las comunicaciones de la segunda mesa: “Evaluación, Innovación y Factores de Calidad”.

En segundo lugar, es necesario detenerse en algunas observaciones respecto a los referentes que han inspirado este análisis. Se siguió un guión más definido que el integrado por los descriptores básicos del análisis de las guías docentes. Obviamente, las experiencias y prácticas de las actas estaban filtradas previamente no sólo por su carácter innovador o alternativo, sino por el compromiso y el interés del profesorado que había participado en ellas. Por otro lado, la información acerca de estas experiencias estaba mucho más elaborada, contextualizada y dirigida deliberadamente hacia la innovación de las prácticas docentes. Esto permitió definir con mayor precisión los referentes del análisis:

1) Localización (tipo de asignatura, módulo, área de conocimiento, código, titulación, curso).

2) Procedimientos, instrumentos y momentos de evaluación que se proponen.

3) El sentido de la evaluación. De especial interés y el valor añadido del análisis de este segundo documento, pues la naturaleza de la información contenida posibilitaba el acceso a esta relevante dimensión cultural.

4) La valoración de la evaluación. Se apreciaba una crítica de los aspectos alcanzados con éxito y de aquéllos a mejorar, así como los condicionantes materiales e institucionales acaecidos a lo largo de su implementación.

5) Las expectativas de futuro. Especialmente relevante de cara a su continuación y posterior desarrollo, estimando su adaptación potencial a las directrices del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Teniendo en cuenta las cuestiones operativo-metodológicas y los referentes del análisis, se descartaron las siguientes experiencias: a) Aquéllas que estaban propuestas en términos de “meta-evaluación”: evaluaciones de las experiencias innovadoras, ya sea de su implementación, de su desarrollo o del grado de satisfacción de los diferentes implicados. b) Aquellas comunicaciones que, aunque estrictamente versaban sobre evaluación, estaban planteadas desde un punto de vista teórico y, por tanto, no abordaban experiencias evaluativas concretas ni directas. c) Por último, aquellas experiencias que se centraban en innovaciones dentro del proceso global de enseñanza-aprendizaje (diseños curriculares, adaptaciones del crédito ECTS, articulaciones con las nuevas tecnologías, metodologías activas y participativas, etc.), pero que no lo hacían, con especial énfasis, en las prácticas innovadoras de evaluación. En cualquier caso, se terminaron por incluir aquéllas que manifestaban cierto grado de elaboración y de sensibilidad respecto al momento de la evaluación. De todas ellas, la tercera exclusión fue la más sensible a las cuestiones metodológico-operativas expuestas en el apartado anterior.

Conclusiones del análisis

Del conjunto de comunicaciones de las actas de innovación, se consideraron finalmente un número total de 37 experiencias.

En todas ellas, la terminología predominante sobre evaluación respondió a las siguientes palabras clave:

- autoevaluación,
- coevaluación,
- diversificación de la evaluación (momentos, procedimientos),
- evaluación auténtica,
- evaluación basada en casos y problemas,
- evaluación centrada en proyecto,
- evaluación competitiva,
- evaluación continua,
- evaluación democrática,

- evaluación diagnóstico o inicial *versus* evaluación intermedia *versus* evaluación final,
- evaluación estímulo,
- evaluación formativa *versus* evaluación sumativa,
- evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- evaluación procesos *versus* evaluación productos,
- evaluación retroactiva,
- evaluación *versus* calificación *versus* acreditación,
- modalidades de evaluación y optatividad.

De manera generalizada, esta terminología se encontraba asociada, a su vez, a otras palabras clave como por ejemplo: aprendizaje basado en casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje entre iguales (cooperativo), aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, aprendizaje-entrenamiento; o experiencias de innovación evaluativas vinculadas a competencia específica, competencia transversal, constructivismo, socioconstructivismo, cognitivismo

En líneas generales, estos descriptores muestran una serie de experiencias que, por innovadoras, caminan hacia un nuevo modelo docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, cabe remarcar algunas consideraciones de interés que se pueden inferir del análisis.

El punto de partida de la innovación evaluativa.

El análisis ha revelado una cuestión que permite explorar el sentido último que subyace a la innovación evaluativa: ¿La innovación está pensada “desde” o “hacia” la evaluación? En otras palabras, se trata de discernir si el punto de partida desde el que se desarrolla la innovación es la evaluación misma o si, por el contrario, es cualquier otro componente o dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las experiencias innovadoras se encontrarían en este segundo supuesto. De hecho, no son nada frecuentes las innovaciones que han sido concebidas desde la evaluación misma.

Las consecuencias no pueden pasar desapercibidas: el sentido último de la evaluación no sufrirá importantes alteraciones, pues es el carácter retroactivo de la evaluación y el efecto bucle dentro del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje el que eleva a la condición de “innovación evaluativa” lo que no deja de ser una modificación meramente procedimental o técnica. Así pues, la dirección parece ser clave.

La evaluación de competencias.

La situación paradigmática de esa dirección se aprecia en las competencias. Cuando se presentan las experiencias de innovación, se

insiste en el cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, pero se suele obviar la evaluación del dominio competencial del estudiante. Es decir, la traducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de competencias, parece más elaborada, incluso alcanzada, de modo que la visión innovadora en términos de competencias parece generalizada. Sin embargo, el salto de las competencias a la evaluación de esas competencias se desvanece y se diluye en ese primer impulso de traducción. Como consecuencia, la evaluación de competencias tan sólo aparece de manera colateral.

Estas conclusiones indican que el camino por recorrer aún es largo, planteándonos la siguiente disyuntiva en clave de reto:

1) es necesario un replanteamiento del punto de partida de la innovación evaluativa, de manera que se piense la innovación “desde” la evaluación misma;

o 2) es ineludible un segundo esfuerzo que sea articulado de forma coherente con las innovaciones realizadas en otros elementos y dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambas vías necesitarán de una reformulación y reorientación que tenga presentes las razones específicas caso a caso, tanto epistemológicas (el modo de traducir las competencias como referente esencial de la innovación evaluativa), como institucionales (los condicionantes e intereses del contexto de evaluación).

La cultura evaluativa en contrastes: estudiantes y profesores frente a las prácticas evaluativas.

El análisis del discurso sobre evaluación en los documentos, se perfila en la discusión sobre las prácticas. A partir de dos grupos de discusión y un estudio de relatos escritos por parte de los estudiantes, así como cinco grupos de discusión con profesores, emerge una visión cuestionada de las prácticas evaluativas: paradójica, contradictoria y dilemática.

Cuestiones metodológico-operativas

Los estudiantes valoran las prácticas evaluativas en grupos de discusión y a través de relatos sobre un guión flexible y abierto en el que prácticamente tan solo se les pregunta por sus vivencias en relación con sus experiencias evaluativas, buscando más el sentido atribuido que el microdetalle de los procesos, evitando perderse en la casuística evaluativa de una u otra asignatura.

Por el contrario, a los profesores se les sugiere un guión más estructurado y cerrado. Así, el guión de discusión tipo sigue la “*Guía básica para el análisis de las prácticas evaluadoras*”⁸ que, en detalle, considera los siguientes aspectos:

I. Contexto institucional

- Datos académicos de la asignatura: Denominación. Centro / Titulación. Curso (1º, 2º, ...). Duración (anual /cuatrimestral). Carácter (troncal / obligatoria / optativa / libre configuración). Carga (horas teóricas / horas prácticas, créditos UZ, créditos ECTS)
- Número aproximado de estudiantes.
- Condicionantes institucionales: Situación de ajuste o contradicciones entre la propuesta de evaluación del profesor, y la normativa de exámenes vigente y el procedimiento en tiempos, plazos y requisitos establecido por la institución. Valoración. Cómo se superan.

II. Procedimientos de evaluación

a) Instrumentos de evaluación

- Prueba escrita: preguntas cortas / tema / test / problemas / supuestos prácticos
- Prueba oral: entrevista individual / grupal
- Ensayo / trabajos dirigidos
- Exposiciones en clase (individual / en grupo)
- Memoria / cuaderno de prácticas
- Realización de productos-objeto (proyectos, patentes, proyectos de investigación, ...)
- Observación por parte del profesor de la actividad en clase del estudiante
- Autoevaluación del estudiante
- Otros

b) Criterios de evaluación

- Cuantitativos (distribución de porcentajes entre pruebas, sistema de calificación)
- Cualitativos (rúbricas)

III. Sentido de la evaluación

a) Operaciones centradas en el conocimiento de saberes disciplinares

- Recordar y reconocer
- Reflexionar
- Analizar-sintetizar
- Deducir
- Evaluar (valorar)

b) Operaciones centradas en las destrezas derivadas de los saberes

- Elaborar
- Aplicar

- Indagar
- Proyectar
- Resolver
- c) Actitudes y comportamientos transversales
 - Desarrollar el espíritu crítico e investigador
 - Moverse en situaciones complejas y reaccionar ante imprevistos
 - Trabajar en equipo
 - Desarrollar hábitos de trabajo
 - Comunicarse
 - Aprender a aprender
 - Adquirir la cultura profesional (el lenguaje, las formas,)
 - Otros

IV. Valoración de la propia práctica evaluadora

- Puntos fuertes
- Puntos débiles
- Respuesta y actitud de sus estudiantes

V. Expectativas ante la evaluación en futuro grado y máster

- Previsiones de cambio
- Necesidades ante los cambios previstos (formativas, asesoramiento, banco de ítems, ensayos,).
- Otras cuestiones de interés en torno a la evaluación

En una primera aproximación a los datos, es necesario destacar el alto grado de preocupación sobre las prácticas evaluativas que manifiestan las partes. Tanto profesores como estudiantes se muestran muy preocupados por la evaluación, incluso en ocasiones más que sobre otros aspectos curriculares e hipotéticos cambios derivados de la convergencia europea y la implantación de las nuevas titulaciones.

*Balance de resultados*⁹

A. La cultura evaluativa es paradójica entre los docentes.

La evaluación aparece descuidada frente a otras cuestiones metodológicas, a la vez que los procedimientos y resultados se esgrimen, sin embargo, como indicadores de calidad.

La preocupación, tanto institucional como docente, expresada hacia la evaluación de los alumnos, no se apreciaba, sin embargo, en las guías docentes, en las que se detallaban más otras cuestiones metodológicas (por ejemplo, la bibliografía básica).

De igual modo, cuando se alude a la innovación, se enfatizan más los cambios en las metodologías docentes que en la evaluación. La situación paradigmática se aprecia en las competencias: cuando presentamos las experiencias de innovación, insistimos en el cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, pero obviamos la evaluación del dominio competencial del estudiante.

Sin embargo, los resultados académicos de los estudiantes en las distintas asignaturas aparecen como un indicador de calidad de la docencia. Por otra parte, la profesionalización de las enseñanzas universitarias conlleva la acreditación que se verá dificultada de no reforzarse los mecanismos de evaluación. La regulación de los procedimientos a través del desarrollo normativo es condición necesaria, pero insuficiente si los profesores no modificamos el fondo de nuestras prácticas evaluativas.

B. La cultura evaluativa de los estudiantes es contradictoria.

Si le preguntáramos a un estudiante qué cambiaría, muy probablemente nos remitiría a la evaluación. La crítica a los exámenes es un tópico. El cuestionamiento del tipo y cantidad de trabajos y prácticas que lo pueden acompañar no es menos constante.

Sin embargo, cuando se propone un cambio efectivo en la evaluación de una determinada asignatura pueden aparecer resistencias al cambio. Si aplicamos algún tipo de evaluación continua, se cuestiona el exceso en el número de exámenes; si nos decantamos por otro tipo de instrumentos que no sean el examen, se apela al exceso de trabajo que exige y la saturación en el conjunto de las asignaturas que cursan; Las resistencias siempre pueden estar razonadas.

Las resistencias, quizá, reflejan sin embargo los miedos al cambio en lo que constituye una de las substantialidades en la cultura estudiantil: aprobar (además obviamente de aprender). Y resulta más manejable un sistema conocido, por cuestionado que aparezca pero dominado, que una evaluación alternativa, de entrada novedosa y desconocida.

Los modelos transteóricos del cambio coinciden en señalar el sentido de las resistencias y, a la vez, nos aportan posibles estrategias de superación que convendría retener (Arraiz, en prensa) antes de experimentar y generalizar innovaciones en los procesos evaluativos.

C. La cultura evaluativa institucional es la opuesta a la alternativa.

Si para alumnos y profesores resulta difícil propiciar una práctica evaluativa alternativa, para la Institución es, sencillamente, disfuncional.

Hemos centrado la consideración de la cultura evaluativa en los estudiantes y los profesores. Hemos analizado el discurso desde el documento de la planificación docente por excelencia, guías docentes y jornadas de innovación, pero no podemos obviar la mayor: la necesaria adecuación institucional.

Cuando se realizan experiencias de evaluación alternativa, una de las resistencias más laboriosas a superar es la de la propia normativa de la Institución. En pro de garantizar el derecho a una evaluación justa y transparente (entre otras condiciones), se regula un sistema de evaluación que, utilizando unos términos u otros (exámenes o pruebas) implica un procedimiento asentado sobre la práctica sistémica más convencional del examen (fechas, plazos, revisiones y reclamaciones, etc.). Y aquí surge una resistencia añadida: para llevar a cabo una experiencia innovadora en evaluación, en ocasiones, se ha de bordear no solo la norma legal, sino la propia dinámica administrativa (entrega de actas, convocatorias, etc.). Esta sobrerregulación proteccionista no se aprecia sin embargo en otros elementos docentes no menos decisivos del éxito académico. La metodología, por ejemplo, no está regulada por ley, en los términos que sí lo está la evaluación.

Al sugerir apoyo institucional para la evaluación alternativa, en términos de “evaluación auténtica”, portafolio de evaluación, o propuestas análogas, lo que se solicita es que, cuando menos, normativa y procedimientos no se opongan al cambio evaluativo. Es difícil, pero necesario, pues de lo contrario, el cambio en la cultura evaluativa de estudiantes y profesores deja de tener sentido sin el arropamiento institucional.

D. Ante las paradojas de los docentes, la resistencia de los estudiantes, y los usos institucionales, la necesidad y el éxito en la innovación de las prácticas evaluadoras pasa por el asesoramiento para el cambio, caso a caso.

Las distintas estrategias de innovación y cambio son complementarias y suficientemente desarrolladas por nuestra institución: experiencias, jornadas, formación. Sin embargo, las propuestas institucionales llegan a quienes, por distintas razones, son favorables al cambio: quienes participan en las convocatorias de experiencias de innovación, asisten activamente a las jornadas y se implican en la formación continuada.

El primer paso para el éxito en la generalización del cambio pasa por la toma de conciencia de la necesidad, es la “pre-contemplación” del cambio, para contemplada la necesidad, prepararse, actuar y mantener el cambio. De hecho, propuestas operativas de evaluación alternativa, como puede ser la introducción del portafolio tienen éxito en aquellas situaciones que ya realizaban alguna experiencia de innovación.

El asesoramiento considera aquí una fase no suficientemente desarrollada por las estrategias convencionales: antes de aplicar una alternativa en evaluación, es necesario garantizar, desde y en las distintas situaciones de alumnos y profesores, la mejora que ha suponer. De lo contrario, si se mantienen las resistencias, un cambio en evaluación impuesto, supondrá adecuar las prácticas actuales a las nuevas terminologías. Por ejemplo: Una matriz de evaluación implica un análisis negociado de las competencias escuela-vida-trabajo, si se trata de una innovación efectiva; pero puedo sustituir el sentido de la rúbrica por la adecuación a mis actuales criterios de evaluación de contenidos. Sin más. El

resultado formal es el mismo, el sentido, opuesto; la diferencia la marca la convicción (o no) de las partes.

Para poder comunicar, cambiar y mejorar, es previo el conocimiento mutuo. En este sentido, tal y como se mantiene en los proyectos de innovación, son claves las reuniones, incluso informales, para dinamizar y consolidar redes comunes desde las casuísticas singulares.

E. Ante la singularidad de las situaciones, es necesario ofrecer los recursos suficientes y pertinentes para que, motivada la actitud favorable hacia el cambio, se facilite la innovación en evaluación.

Es el sentido de la Red Europea de Evaluación Alternativa (<http://www.unizar.es/real>), que incluye en la web tanto los recursos para facilitar una innovación en evaluación alternativa, como las pautas para el análisis de la situación de partida, la fundamentación de la praxis evaluadora “auténtica”, y el arropamiento de conocer cómo en distintos contextos, muy diferenciados, la situación puede estar próxima a la nuestra.

El espacio de participación da cabida a responder a las demandas con pautas específicas y adecuadas a cada situación planteada. Aunque resulte necesario, no se trata tan solo de difundir la experiencia, queremos demostrar la viabilidad de la innovación en cada situación que se plantee.

F. El portafolio de evaluación ha demostrado ser, en este sentido, un instrumento óptimo.

La capacidad de adaptación de un instrumento sencillo, el potencial en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje personalizados a la vez que socioconstructivistas, la viabilidad tanto en la evaluación como en la acreditación de competencias, y la continuidad del portafolio en el futuro ejercicio de la profesión de nuestro estudiante, son razones que nos permiten proponer el portafolio de evaluación como experiencia de partida en nuestra cultura evaluativa. Las experiencias llevadas a cabo en no pocas universidades españolas, europeas y, en su origen, canadienses, avalan la propuesta.

En este sentido, concluimos cerrando el bucle, y así como iniciábamos el capítulo con una referencia al portafolio de evaluación, proponemos, finalmente, unas pautas precisas para iniciar procesos de evaluación alternativa a partir de esta herramienta.

10 pautas para la implantación del portafolio de evaluación en las titulaciones de grado y másteres

1. Adecuar la “normativa de exámenes” de manera que dé cabida a otros procedimientos de evaluación, alternativos al examen o pruebas convencionales. De igual modo, convendría flexibilizar los procedimientos

administrativos y organizativos al uso en cuanto a fechas, plazos o espacios, tiempos, etc., pensados sólo desde la mecánica evaluación-examen.

2. Propiciar un sentido de portafolio en la línea de las universidades norteamericanas que, en grueso, viene integrado en la marca corporativa: El portafolio forma parte de la *marca* institucional; difundido, conocido y elaborado por los estudiantes define el perfil competencial propio de la *visión* y *misión* del centro universitario.

Para ello, se sugiere:

3. La definición de no más de 4/5 macro-competencias básicas que definan el perfil profesional de la titulación. Para iniciar la concreción, es recomendable empezar con formulaciones genéricas cercanas al pensamiento, al comportamiento, o a la acción; dicho en otros términos, qué debe hacer, cómo comportarse y qué le exige su puesto de trabajo a nuestro futuro profesional, y formar en consecuencia sin obviar el plus de la tradición ilustrada de una formación universitaria.

4. Para cada una de las competencias, una carpeta, en la que el estudiante irá introduciendo recopilando, documentando, elaborando o reformulando aquellas actividades, clases, lecturas, prácticas, o experiencias que entiende desarrollan, en su caso, la macro-competencia en cuestión.

5. Es clave que el estudiante inicie, desde primero, este portafolio, llamado de procesos, al menos con dos consignas: que piense en agrupar materias y actividades rompiendo con el clásico sistema de agrupamiento de apuntes por asignatura, y que sea constante en la elaboración de portafolio. Se le ha de hacer consciente, desde el inicio de su formación inicial, del potencial del portafolio de evaluación de competencias y de su continuidad en el portafolio profesional, medio idóneo de transición hacia el mundo del trabajo, dónde igualmente se le pedirá que demuestre su dominio de competencias.

6. Para mantener el asesoramiento, utilizar el plan Tutor (o análogos) para el seguimiento del portafolio. La inversión de tiempos y recursos se optimizaría con el seguimiento y la tutorización con un instrumento concreto. Se propone el portafolio.

7. Prever, y en consecuencia perfilar desde el primer momento, qué productos y qué matriz de evaluación se aplicará en la calificación del trabajo de fin de Grado a partir del portafolio de evaluación. Dicho de otro modo, determinar para cada macro-competencia qué producto se solicitará del alumno (ensayo, diseño, caso, etc.), y para cada producto definir los criterios que permitan calificar el producto en la escala al uso (suspense, aprobado, notable, sobresaliente).

8. Productos y matriz de evaluación suponen la transición del portafolio de procesos al portafolio de evaluación que el estudiante deberá realizar, concluido el grado, para la preparación de la defensa del trabajo de fin de Grado. Que el estudiante sea conocedor, desde el primer momento, de qué se le pedirá al finalizar sus estudios, representa un referente último que ayuda a superar, a él y al profesorado, la visión cotidiana del curso a curso, y asignatura tras asignatura. Es la visualización del resultado final.

9. Habilitar, en el curso cero (o actividades análogas) un espacio portafolio en el que se le presente al estudiante, de manera transparente, la evaluación a través del portafolio.

10. Ponemos a disposición de la comunidad universitaria, los recursos de la web REAL para complementar y precisar las posibilidades reales del portafolio de evaluación, asesorar e informar (<http://www.unizar.es/real>). Sin embargo, es necesario aplicar estrategias de “empowerment”, de entre las que sobresalen las necesarias reuniones presenciales entre profesores, profesores y estudiantes, o profesores e institución, necesarias para generar redes naturales de apoyo: podremos eliminar las clases magistrales, pero si no alternamos los exámenes por otros medios evaluativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias resultarán irreales.

Referencias bibliográficas

- Arraiz, A. (en prensa). *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en Educación*. Zaragoza: Mira Editores.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2007). El Portafolio Etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida / The Ethnographic-Portfolio: a tool to facilitate a longlife learning. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18/1, 65-72.
- Arraiz, A.; Sabirón, F.; Bueno, C.; Cortés, A. y Escudero, T. (2006). El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias: alternativas a la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario de Pedagogía*, 6.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE>
- Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (2007). *El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Disponible en <http://www.unizar.es/etnoedu>
- Sabirón, F. (2002). La evaluación educativa: una historia de desencuentros. En: Fernández Sierra, J. (coord.): *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Akal, pp. 37-71.

¹ Para una presentación de la experiencia puede consultarse Arraiz *et al.* (2006). El desarrollo operativo sobre cómo aplicar la innovación en Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (2007). La fundamentación teórico-práctica, en Arraiz y Sabirón (2007). Estos materiales están disponibles en la web del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu), en <http://www.unizar.es/etnoedu>

² REAL se constituye sobre el proyecto de innovación “La evaluación crea realidad” financiado por la Adjuntía al Rector para la Innovación.

³ Proyecto financiado por el Programa de Incentivación de la Innovación Docente para la Adaptación de las Titulaciones al EEES, PIIDUZ-2008, de la Universidad de Zaragoza.

⁴ En la web <http://www.unizar.es/real>, están disponibles documentos y experiencias de distintos grupos de innovación sobre la evaluación alternativa.

⁵ Para una visión del discurso y la práctica en evaluación en tanto que referente de la cultura evaluativa puede consultarse Sabirón (2002). Una perspectiva de conjunto sobre las corrientes evaluativas en Escudero (2003).

⁶ Disponible para información pública en <http://ebro3.unizar.es:8080/acad/> (consulta realizada sobre las guías docentes del curso 2008-09).

⁷ “Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa”, celebradas en la Universidad de Zaragoza, el 7 y 8 de febrero de 2008, y disponibles en http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/material_02.php (consulta realizada en enero de 2009).

⁸ Disponible en <http://www.unizar.es/real> (documento elaborado por el grupo de innovación dentro del proyecto de innovación referido en las primeras notas).

⁹ Estos resultados se presentaron en la memoria del proyecto *La evaluación crea realidad* (Proyecto financiado por el Programa de Incentivación de la Innovación Docente para la Adaptación de las Titulaciones al EEES, PIIDUZ-2008, de la Universidad de Zaragoza).