

# HACIA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO BASADO EN CRITERIOS, NORMAS Y PROCEDIMIENTOS PÚBLICOS Y COHERENTES<sup>1</sup>

*María Soledad Ibarra Sáiz (Coord.)*  
Universidad de Cádiz<sup>2</sup>

*Gregorio Rodríguez Gómez*  
Universidad de Cádiz

*Daniel González González y Rafael López Fuentes*  
Universidad de Granada

*Víctor B. Álvarez Rojo y Javier Gil Flores*  
Universidad de Sevilla

*Francisco Aliaga Abad y Jesús Jornet Meliá*  
Universidad de Valencia

*Luis Lizasoain Hernández y Rakel del Frago Arbizu*  
Universidad del País Vasco

## INTRODUCCIÓN

La progresiva implantación del proceso de Convergencia Europea corre, entre otros, el riesgo de ir reformulando los planes de estudio de acuerdo a una nueva terminología impulsada por el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero sin que ello suponga un cambio radical de paradigma sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en las aulas universitarias.

La importancia que tiene la evaluación del aprendizaje del alumnado universitario como elemento “modulador” del mismo, en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos, ha sido puesto de manifiesto por numerosas investigaciones, por lo que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantea

como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003).

Las tendencias actuales se sitúan en torno a una evaluación basada en la explicitación de los criterios, la evaluación de los procesos, el carácter colaborativo, la responsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997; Falchikov, 2005; Boud y Falchikov, 2006) que no pueden entenderse de forma descontextualizada, por lo que es preciso determinar el contexto en el que el aprendizaje se realiza. Aún más, como señala Shepard (2000), “si la evaluación tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender, debe modificarse de dos formas fundamentales. Primero, el contenido y el carácter de las evaluaciones debe ser mejorado significativamente. Segundo, la infor-

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Resolución de 22 de marzo de 2006 – Ref. EA2006-0061)

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz.- Tlfno: +34 956016257. marisol.ibarra@uca.es

mación obtenida en la evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje”.

La evaluación del aprendizaje es una actividad compleja en su organización puesto que intervienen diversas unidades organizativas (vicerrectorados, facultades, departamentos...), que utilizan diversos procesos o procedimientos para normalizar la realización efectiva de la evaluación en las aulas, implicando en sus decisiones al profesorado y al alumnado. Además, los resultados de la evaluación del aprendizaje han tenido siempre una gran importancia personal para los estudiantes y recientemente están adquiriendo una creciente relevancia social e institucional.

Así pues no es de extrañar que por parte de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (2005) se plantee como un criterio fundamental el que “los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente” (criterio 1.3). Es decir, la universidad debería contar con un **sistema de evaluación del aprendizaje** de los alumnos, entendido éste como un conjunto de criterios, normas y procedimientos públicos, coherentes y aplicables. Al disponer de un sistema de estas características se le estaría facilitando al estudiante un acceso más fácil y amplio a una educación superior de calidad.

En este trabajo presentamos los productos y resultados obtenidos en una investigación (Ibarra, 2006) llevada a cabo por 36 investigadores de diez universidades españolas diferentes (ver anexo II), y que se concretan en un conjunto de recursos y orientaciones técnicas de carácter práctico que puedan ser considerados por parte de las universidades y el profesorado de las mismas como referencia para la elaboración de sus propios criterios, normas y procedimientos de evaluación dentro del marco del EEES.

La estructura organizativa de la que nos dotamos para la realización de esta investigación fue la que presentamos en la figura 1 y como medio de comunicación utilizamos en todo el proceso la herramienta de trabajo colaborativo BSCW (<http://bscw.uca.es>).

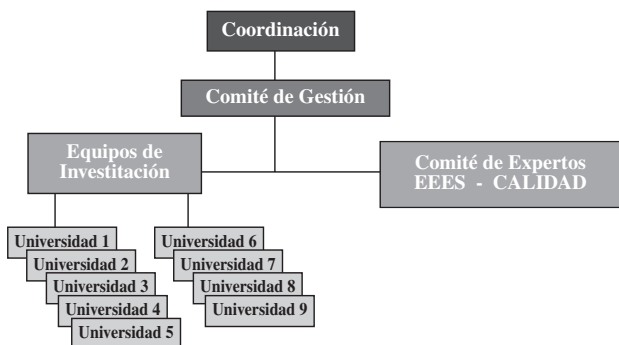


Figura 1: Estructura organizativa del Proyecto SISTEVAL

A través de un estudio multicaso sobre las nueve universidades participantes en el estudio con equipos de investigación, se presenta en un primer momento las principales conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de la normativa reguladora de los procesos de evaluación.

En segundo lugar se presentan las principales conclusiones sobre el diseño de la evaluación del aprendizaje de los alumnos que lleva a cabo el profesorado universitario, centrado la atención en los siguientes aspectos: el objeto de la evaluación, los criterios de evaluación, los instrumentos, los momentos, el sistema de calificación, criterios para la promoción del alumnado; el intercambio de información con el alumnado, las características diferenciales de la evaluación y el proceso de negociación de la evaluación.

Las buenas prácticas que se siguen en las universidades, como ejemplos de planificación de los procesos de evaluación, son el objeto de análisis en la tercera parte de este trabajo.

Por último, se presentan los aspectos básicos de una propuesta de manual de calidad para el sistema de evaluación del aprendizaje en nuestras universidades.

## 1. EL MARCO REGULADOR DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

El marco regulador, entendido como el conjunto de la normativa universitaria que regula la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ha sido objeto de un análisis cualitativo realizado sobre las distintas normativas vigentes en cada una de las nueve universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia).

De acuerdo al esquema que aparece en la figura 2 se procedió a la recogida y análisis de los distintos documentos encontrados en los diferentes ámbitos:

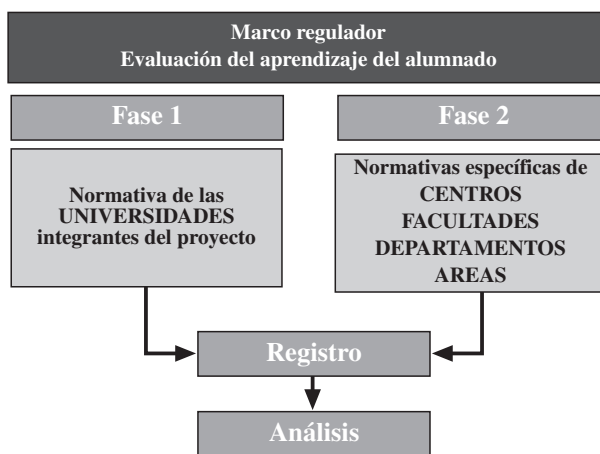


Figura 2: Proceso de elaboración del marco regulador

En este documento se ponen de manifiesto los principales resultados obtenidos sobre cómo se regula la evaluación del alumnado desde su planificación (importancia de la evaluación, concepto subyacente, agentes implicados...) y la organización (planes y estrategias puestos en juego, comunicación de la evaluación, la gestión...).

### **1.1. Planificación de la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel de universidad**

La planificación pone de manifiesto la ideología que sustenta el modelo institucional de evaluación establecido reglamentariamente por el conjunto de la comunidad universitaria.

#### *a) Papel de la evaluación del aprendizaje en el marco de la actividad del profesorado.*

La evaluación del aprendizaje del alumnado, recogida en todos los estatutos universitarios, se entiende como una actividad inherente a la práctica profesional docente. Viene asociada a las ideas de la organización de la docencia y a la realización efectiva de dicha evaluación (más entendida como una prueba que como un elemento presente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje).

#### *b) Concepto y tipo de evaluación.*

El concepto de evaluación predominante en el común de los contextos es una evaluación tradicional en cuanto a quién diseña y realiza la evaluación, para qué, sobre qué y cómo.

El objeto de evaluación, su contenido, se centra, en general, en los conocimientos adquiridos por el alumnado y se orienta al rendimiento académico.

La técnica evaluativa por excelencia a la que se hace mención en los marcos reguladores sigue siendo el examen final y el fin de la evaluación la calificación, por lo que se prima la acreditación y la certificación.

En la actualidad, los sistemas propuestos de evaluación del aprendizaje, definidos por el concepto y tipo de evaluación no se orientan hacia el objeto evaluativo propuesto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ocurre sólo en algunos contextos con carácter más bien testimonial.

#### *c) Función de la evaluación*

La función de la evaluación del aprendizaje del alumnado es claramente identificable. Se trata, en general, de una evaluación sumativa, burocrática y orientada al control. En algunos contextos se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento, lo que podría entenderse como una evolución hacia opciones más procesuales (formativas) de la evaluación

Cabe señalar que la tendencia actual parece ser la evolución hacia sistemas de evaluación basados en procesos continuos y en el seguimiento del alumnado durante el desarrollo de las asignaturas, adquiriendo así una dimensión más formadora. No obstante, la tradición sigue pesando y no parece existir un proceso de repensar la evaluación, sino más bien, “parchar” lo existente, lo que provoca impor-

tantes incoherencias en el diseño de una evaluación adaptada a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

#### *d) Los agentes implicados en la evaluación*

La Universidad, como institución, participa en la definición de los principios sobre los que se sustenta la evaluación del aprendizaje del alumnado. Son sus órganos de gobierno los que establecen las normativas generales que, posteriormente, centros y departamentos desarrollan de manera más específica.

El profesorado es el cuarto agente implicado en la evaluación, quien la diseña y la ejecuta operativamente, ya sea de forma individual o colegiada.

Por último encontramos al alumnado, En general, no toma decisiones operativas respecto a la misma, sólo adopta un papel en la revisión y reclamación de calificaciones.

### **1.2. Organización de la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel de universidad**

La organización de la evaluación del aprendizaje a nivel de Universidad, supone la traducción de la filosofía reflejada en la planificación de la evaluación a procedimientos concretos, así como la concreción de derechos y deberes de los agentes implicados en relación con dichos procedimientos.

#### *a) Planes y estrategias*

Se pueden distinguir distintos niveles en la planificación de los procesos de evaluación del alumnado:

- Nivel *institucional*, en el que se desarrolla la concreción de la planificación normativa de la evaluación. Se hacen público, fundamentalmente a través de programas de las asignaturas, aspectos tales como los modos y criterios de evaluación, el calendario anual o cuatrimestral del proceso evaluativo, las distintas convocatorias... etc.
- Nivel *operativo*, dominado por el profesorado, donde se fija la evaluación de las distintas asignaturas a nivel de la práctica docente. En algunas ocasiones se puede dar cierta negociación entre el profesorado y el alumnado en el marco concreto de cada asignatura, que no siempre se concretan de forma explícita en los programas y fichas de las asignaturas.

#### *b) Papel de la comunicación en el proceso de evaluación*

Prácticamente, la totalidad de Universidades limitan el papel de la comunicación en la evaluación a la publicidad sobre tres aspectos centrales del proceso: Información de fechas y calendario de exámenes; información de los métodos y criterios de evaluación; información de los resultados y calificaciones de las pruebas de evaluación.

#### *c) Gestión de la evaluación del aprendizaje del alumnado*

En la gestión de la evaluación se distinguen dos niveles:

- Departamento, donde se promueven las diversas modalidades y criterios de evaluación aunque, a efectos prácticos, son los profesores o equipos docentes los que especifican dichas modalidades y criterios para cada asignatura.
- Centros, donde la “Comisión de Ordenación Académica” organiza los procesos de evaluación, especialmente en lo relativo al establecimiento del calendario de exámenes.

Destacar que, curiosamente, a nivel de Universidad no se realizan reuniones específicas sobre la evaluación.

#### *d) Modus operandi*

Respecto a cómo se adoptan las decisiones sobre aspectos tales como contenidos a evaluar, criterios y coordinación entre los agentes implicados en la evaluación, se han identificado dos niveles diferenciados:

- El *nivel de gestión de la evaluación*. Se desarrolla desde arriba-abajo. Implica decisiones colegiadas que suponen la concreción del marco regulador (a través de normas de organización y funcionamiento) y la planificación anual de aspectos operativos comunes tales como las fechas de las convocatorias o los períodos de planificación de las asignaturas, en los que se encuadra el diseño de la evaluación que realiza el profesorado.
- El *nivel de diseño y realización de las evaluaciones* en el marco de las asignaturas. Se desarrolla de abajo-arriba y es el profesor o profesora de una asignatura específica el primer responsable de la toma las decisiones. Se puede identificar un modus operandi conjunto en los casos en que la evaluación se realiza a través de tribunales y comisiones.

#### *e) Disponibilidad y uso de recursos para la evaluación del aprendizaje del alumnado*

Respecto a los recursos con los que cuentan las distintas universidades participantes para la evaluación del aprendizaje del alumnado podemos distinguir entre recursos asociados a la gestión de la evaluación, donde encontramos tanto recursos tecnológicos, como estrategias y modelos organizativos de los equipos docentes; y recursos didácticos de corte material o tecnológico, que apoyan los procesos de desarrollo de la evaluación.

#### *f) Organización temporal de la evaluación del aprendizaje del alumnado*

En la mayoría de las Universidades los aspectos temporales relativos a la evaluación están regulados en términos similares: fechas en que se debe hacer público el calendario de examen; periodos para publicación de calificaciones; plazos para revisión de examen; plazos para realizar reclamación e impugnaciones; plazos para resolver sobre reclamación e impugnaciones.

La evaluación se relaciona estrechamente con el término “convocatoria”, que se puede entender de diferentes formas: número global de oportunidades de evaluación del alumnado para superar una determinada asignatura;

número de oportunidades de evaluación del alumnado por derechos de matrícula; o fechas en que se realizan los llamamientos a exámenes en convocatoria oficial.

#### *g) Consideraciones extraordinarias en la evaluación al alumnado como medidas de atención a la diversidad*

En la mayoría de los casos analizados encontramos referencias a consideraciones extraordinarias de la evaluación asociadas a la atención a la diversidad del alumnado. En la mayor parte de éstos, la atención a la diversidad en la evaluación se asocia a factores personales derivados de discapacidad física, psíquica o sensorial, y para los que se generan diferentes opciones de adaptación de las pruebas o adaptación de los medios para realizar las mismas.

#### *h) Derechos y deberes de los estudiantes en relación con la evaluación del aprendizaje*

En la documentación analizada priman las referencias a los derechos de los estudiantes en relación con la evaluación de su aprendizaje. Destacamos:

- Los relacionados con la organización: número de convocatorias, tiempos...
- La transparencia de los procesos evaluativos, especialmente en cuanto a criterios de evaluación que se van a seguir.
- El derecho a conocer los resultados, en unos plazos estipulados, de revisión y de reclamación o impugnación de las calificaciones obtenidas.
- De gracia, relacionados con las convocatorias extraordinarias.
- De igualdad de oportunidades
- Administrativos: salvaguarda de la propiedad intelectual de los trabajos, la custodia de los documentos de evaluación y el derecho a recibir un justificante de la presencia en examen.

Por otro lado, nos encontramos con los deberes del alumnado respecto a su evaluación, y en este sentido, cabe destacar que algunos estatutos recogen el deber del alumnado de rendir académicamente y que los procesos de evaluación se articulan para comprobar dicho rendimiento.

## **2. ¿CÓMO DISEÑAMOS LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO?**

En cada una de las universidades participantes se han analizado todos o parte de los programas de asignaturas inmersas en experiencias-piloto de convergencia o adaptación al EEES. En función de las características propias de cada universidad y de sus planes específicos, en algunos casos se ha trabajado con todas las asignaturas, mientras que en otros cada universidad ha realizado un muestreo. De cualquier forma, el criterio general era buscar la máxima variedad tratando de garantizar la presencia de diferentes titulaciones, cursos y tipos de asignaturas.

El resultado final, es una muestra de 507 asignaturas pertenecientes a 47 titulaciones diferentes. En la tabla

siguiente se presentan agrupadas en los cinco grandes campos del saber habituales, a los que hemos añadido el campo específico de las titulaciones del ámbito psicoeducativo: diplomaturas de maestro y educación social, y licenciaturas de pedagogía, psicopedagogía y psicología.

	UCA	UNED	UCM	UGR	USE	UV	UPV	ULL	Total
Educación y Psicología	60	2	5	18	6	11	6	11	119
Ciencias Sociales	23	1	5		7	24	6	13	79
Ciencias Humanas	50	1	10			8	6	11	86
Ciencias	38	1	15		8	22	3	42	129
Técnicas	19	1					9	32	61
Biosanitarias	16		10				7		33
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>65</b>	<b>37</b>	<b>109</b>	<b>507</b>

El trabajo se ha centrado en una única dimensión de análisis, a saber, las prácticas del profesorado en relación con la evaluación del alumnado. Y a este respecto, las categorías empleadas han sido:

- El objeto de la evaluación
- Los criterios
- Los instrumentos
- Los momentos
- El sistema de calificación
- Los criterios para la promoción del alumnado
- El intercambio de información con el alumnado
- Las características diferenciales de la evaluación
- La negociación de la evaluación

Veamos cada una de ellas.

### 2.1. El objeto de evaluación.

La primera conclusión que a este respecto se puede extraer de los informes de las universidades es que, en la gran mayoría de los casos, no se menciona expresamente el objeto de la evaluación por lo que se puede afirmar que el profesorado universitario no vincula, al menos explícitamente, los procedimientos, criterios y modalidades de la evaluación con los objetivos formulados en los programas de las asignaturas.

Junto a esto, nos hemos encontrado con un cierto nivel de imprecisión o confusión terminológica, y, por ende, conceptual; pues términos como *objetivos*, *competencias*, *destrezas* se usan de forma indistinta. De cualquier forma, es reseñable que el objeto fundamental de evaluación es el rendimiento académico siempre focalizado en los resultados más que en los procesos.

### 2.2. Criterios de evaluación

Como normal general, es difícil encontrar una especificación explícita de los criterios de evaluación, a pesar de que –como hemos visto– en todos los marcos reguladores ésta es una cuestión que aparece expresamente recogida.

Pensamos que en muchos casos, esta carencia se explica porque no parece existir una delimitación precisa de lo que es un criterio evaluativo de forma que nos podemos encontrar con dos tendencias claras y opuestas. Hay casos en que los criterios aparecen muy elaborados y pormenorizados y otros en los que apenas se apuntan.

### 2.3. Instrumentos de evaluación

Por el contrario, ésta es una cuestión que aparece explícitamente en prácticamente todos los programas y diseños analizados. Y además con un planteamiento muy similar en todos los casos: el examen es la técnica evaluativa dominante (90%), e incluso la forma exclusiva de evaluación en muchos casos.

Pero si esto es cierto, no lo es menos que el examen (en su forma escrita), se combina también muy frecuentemente con otras pruebas de distinta naturaleza, lo que nos lleva a concluir que es detectable una clara tendencia hacia el multimétodo. Pero la importancia del examen se ve reforzada si consideramos que, en caso de existir un enfoque múltiple, la ponderación relativa asignada al examen es, con mucho, la mayor oscilando entre el 35 y el 80% y superando al 50% en la gran mayoría de los casos.

### 2.4. Momentos de la evaluación

Aunque el examen final sea el momento clave del proceso evaluativo (adaptándose a la normativa establecida por cada universidad), aquí se observa también una tendencia a recoger información en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se suele realizar en diferentes momentos a lo largo del curso, aunque es al final el momento de la entrega y de la evaluación formal. Es infrecuente el empleo de evaluación inicial o diagnóstica.

### 2.5. Sistema de calificación

En cuanto a cómo califica el profesorado el aprendizaje del alumnado, encontramos que se ajusta a lo establecido por el marco regulador común que describe el sistema de calificación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Es decir, la calificación se emite de 0 a 10 y se indica de igual forma la equivalencia en términos cua-

litativos (De 0 a 4, 9 No apto - De 5 a 6, 9 Apto- De 7 a 8, 9 Notable- De 9 a 10 Sobresaliente).

No obstante, se han identificado dos asignaturas en distintas universidades con sistemas de calificación diferentes, de un lado, una donde de forma explícita se indica el uso de una escala de calificación de 0 a 100 puntos. Y otra donde se formula un baremo cualitativo, aunque no su traducción cuantitativa.

Por otro lado, hay que señalar que, en algunos casos, las actividades prácticas y ejercicios se califican con apto o no apto, siendo más un criterio de promoción que de calificación.

## 2.6. Criterios para la promoción del alumnado

Los criterios de promoción del alumnado en el marco de una asignatura, son uno de los elementos más heterogéneos de cuantos han sido analizados en los distintos contextos. Hay que distinguir entre condiciones para poder ejercer el derecho a la evaluación y criterios de evaluación. Entre los primeros destaca la asistencia a clase o el desarrollo obligatorio de prácticas para ser evaluado. Entre los segundos se identifican aquellos en los que la promoción reside en la obtención de calificación positiva en el examen, el de aquellas en los que para promocionar hay que superar todas las actividades evaluativas desarrolladas durante la asignatura y aquéllas en las que, además de establecer unas calificaciones mínimas a las actividades, la asignatura se supera siempre y cuando se obtenga más de 5, tras aplicar el algoritmo reflejado.

## 2.7. Intercambio de información con el alumnado

El intercambio de información con el alumnado sobre el proceso de evaluación parece ser un aspecto poco tratado y desarrollado en los programas de las asignaturas. Cuando aparecen aspectos relacionados con la información al alumnado, ésta hace referencia a los procesos señalados en el marco regulador, referidos a la obligatoriedad de explicitar criterios y de establecer períodos de comunicación de calificaciones así como los plazos de revisión y reclamación.

Normalmente la información es unidireccional del profesorado hacia el alumnado y la misma tiene lugar al principio de curso al hacerse público a través de los programas los modos y criterios de evaluación, y al comunicar las calificaciones parciales o finales.

## 2.8. Características diferenciales de la evaluación

Respecto al tema de las diferencias y semejanzas de los diseños evaluativos, en su conjunto los diseños son bastante similares ya que no se describen planteamientos realmente novedosos que rompan con la estructura tradicional de la evaluación en términos conceptuales o procedimentales.

El primer aspecto diferencial haría referencia a la presencia y grado de concreción de los diferentes componentes de un diseño de evaluación en las programaciones. Así, en algunos casos se explicitan y concretan de forma pormenorizada el diseño evaluativo (objeto, metodología, cri-

terios, temporalización, tipología de prueba, peso en la calificación de los diversos aspectos que son evaluados, etc.), mientras que en otros casos los diseños se limitan a indicar que existirá un examen en convocatoria oficial o que la evaluación consistirá en un examen escrito sobre los contenidos de la asignatura.

Por otro lado, un factor claro de semejanza se establece sobre el carácter práctico o teórico de las asignaturas o materias. Las materias que contemplan prácticas de laboratorio suelen plantear diseños evaluativos similares. Otro aspecto que unifica los aspectos del proceso de evaluación aparece entre aquellas asignaturas que se encuentran adscritas a experiencias piloto de experimentación del sistema de créditos ECTS.

## 2.9. Negociación de la evaluación

En los programas no se refleja la negociación de evaluación o de cualquier otro elemento con el alumnado.

Sólo en dos de los contextos universitarios se hace alguna referencia a la negociación de procesos de evaluación, si bien, realmente responden más a situaciones de elección de posibilidades de evaluación por parte del alumnado, que a un proceso intencionado de intercambio para llegar a acuerdos. Suponen, sobre todo, la garantía de ejercicio del derecho a la evaluación del alumnado:

En otros casos, la posibilidad que se ofrece, también sobre la base de la situación particular del alumnado, no depende de un criterio de evaluación, sino del plan de estudios en el que se encuentre matriculado el alumnado.

## 3. BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

La mayoría de investigaciones, y desde luego la que aquí presentamos, va orientada en última instancia a la mejora de los procesos y de los resultados que analiza. En este sentido se han presentado por parte de otros colegas algunas conclusiones útiles y valiosas que permitirán realizar unos procesos de evaluación de los aprendizajes y competencias adquiridas por los alumnos universitarios.

Otra perspectiva que también se ha venido utilizando desde hace muchos años en la mejora de los procesos dentro de las organizaciones es el *benchmarking*. Desarrollado a principio de los años 80 por la empresa Xerox (Alstete, 1995) a fin de adaptarse mejor a un entorno dinámico, el método de *benchmarking* de procesos ha sido definido como un *método sistemático de mejora que utiliza los aprendizajes y las buenas prácticas de los demás para mejorar nuestros propios procesos* (Owen, 2002).

Una de las principales ventajas señaladas para el proceso de *benchmarking* es que ayuda a reducir las resistencias al cambio que siempre existen en toda organización (AACSB, 1994), como una analogía del proceso de aprendizaje denominado *modelado*, mediante el cual se aprende a partir de la observación de un modelo real, lo que induce a pensar que es, por tanto, factible y eficiente.

Son muchas y muy variadas las experiencias que en nuestro país (y en casi toda Europa) se están desarrollan-

do para implementar las nuevas recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. De muchas de ellas se pueden sacar valiosas lecciones que eviten el despilfarro de recursos, a evitar repetir (en el mejor de los casos) los procesos, decisiones y también, por qué no, algunos de los errores que se han detectado en la implementaciones de estos nuevos procedimientos.

En nuestro caso hemos utilizado este acercamiento al análisis de la mejores prácticas que hemos detectado respecto a los procesos de evaluación del aprendizaje los alumnos. Sin duda, todas estas experiencias han de ser consideradas indisolublemente ligadas a su contexto, fuera del cual (tipo de estudios, número de alumnos por grupo, características de las asignaturas, etc.) pueden parecer irrealizables o poco prácticas. Sin embargo, creemos que algunas de las experiencias, sin duda, aportan un marco de referencia útil que puede, y hasta debe, ser considerado por los profesores que aspiren a mejorar sus procesos docentes.

Para sistematizar y presentar de una manera organizada todas estas experiencias de *buenas prácticas* se construyó un formato de ficha que, tras ir siendo cumplimentada con la información propia de cada caso, pasaron a formar la denominada “Carpeta SISTEVAL”. En dicha

ficha se recogía en primer lugar información relevante que permitiera contextualizar cada experiencia atendiendo a las circunstancias en las que se impartía (ver Tabla 1).

Tabla 1. Identificación de la experiencia

<b>Universidad</b>	
<b>Titulación</b>	
<b>Área de Conocimiento</b>	
<b>Departamento</b>	
<b>Materia</b>	
<b>Duración de la Materia</b>	<i>Describir duración en créditos (indicando si son convencionales o ECTS)</i>
<b>Estructuración Materia</b>	<i>Describir la estructuración de la asignatura como anual, cuatrimestral...</i>
<b>Carácter de la Materia</b>	<i>Indicar materia: a) Troncal, Obligatoria u Optativa, y b) Teórica o Práctica</i>
<b>Profesorado</b>	

Una vez recogida la información de identificación y contextualización de la experiencia, se han cumplimentado las informaciones que se han considerado más relevantes y descriptivas de cómo se ha establecido en cada caso el proceso de evaluación de los aprendizajes, atendiendo a los criterios recogidos en la Tabla 2:

Tabla 2. Descripción del sistema de evaluación

<b>Objeto de la Evaluación</b>		<i>Describir si identifica: Objetivos, Competencias, Habilidades, Contenidos, Niveles de Rendimiento esperados (reconocimiento, comprensión, aplicación), etc...</i>
<b>Modo en que se realiza la evaluación</b>	<b>Momentos</b>	<i>Describir los momentos en que se recoge información acerca del estudiante (parciales, final, trabajos o actividades a lo largo del curso...).</i>
	<b>Instrumentos</b>	<i>Describir instrumentos utilizados (asociados a cada momento del apartado anterior).</i>
<b>Criterios de Evaluación</b>		<i>Indicar: a) Si se especifican para cada instrumento utilizado o de forma global, b) Si se especifican para competencias, objetivos, habilidades, c) Grado concreción de los mismos, y d) Su publicidad para el estudiante.</i>
<b>Forma de calificación</b>		<i>Describir cómo se determina la calificación: a) Si se ofrece esta información al estudiante, b) Grado de concreción del sistema, c) Adecuación del sistema numérico que se utiliza para combinar las informaciones de diversos instrumentos y/o criterios, d) Usos normativos o criterios, e) Modo en que se trabajan la justicia y la equidad.</i>
<b>Información de la Evaluación para los Estudiantes</b>	<b>Previa</b>	<i>Describir cómo se informa a estudiantes acerca de los criterios que se van a utilizar para calificar (a través del programa, en los propios instrumentos de evaluación...)</i>
	<b>Posterior</b>	<i>Describir cómo se informa de la evaluación a estudiantes –tiempos, publicidad...-, modos de revisión de las calificaciones... Asimismo, indicar si se publica con nombres u otro identificador que salvaguarde los derechos de privacidad de los estudiantes.</i>
<b>Indicadores de resultados</b>		<i>Describir la síntesis de calificaciones comparando con niveles y/o tasas de la titulación y universidad en que se desarrolla la experiencia seleccionada.</i>
<b>Utilización y Consecuencias de la Evaluación</b>		<i>Describir si los usos son formativos y/o sumativos. Indicar modo en que se utiliza la información evaluativa. Describir si se explicitan las consecuencias de la evaluación, tanto en relación a estudiantes como respecto a la revisión y/o mejora del programa.</i>
<b>Criterios de elegibilidad de la experiencia</b>		<i>Describir los elementos diferenciales que han llevado a la elección de la experiencia como muestra de “buenas prácticas”.</i>

Del análisis de las 507 asignaturas incluidas en las experiencias de adaptación al EEES analizadas en las ocho universidades intervinientes en la investigación (con las limitaciones propias del acceso a las guías docentes de las materias hechas públicas) se han extraído un total de 40 fichas de casos de *buenas prácticas*. Esto no quiere decir que el resto de las experiencias fuesen censurables o de baja calidad, pero se ha considerado que no introducían un proceso suficiente de innovación en la evaluación como para ser destacadas. En el sentido contrario, no todos los casos de *buenas prácticas* lo son en todas sus dimensiones, sino que en general se han seleccionado fundamentalmente por destacar en alguna de sus características o propuestas, independientemente del resto. En muy pocos casos (menos del 1%) se han seleccionado por su contribución global y coherente con el modelo propuesto por el EEES.

Las fichas de experiencias seleccionadas han sido analizadas y agrupadas según las dimensiones en las que planteaban aportaciones relevantes:

1. *Según el objeto de evaluación:* se han seleccionado aquellos casos que plantean el objetivo final y evaluable de la formación impartida en términos de competencias, en consonancia con el nuevo enfoque planteado en el EEES.
2. *Según los momentos en los que se lleva a cabo la evaluación:* en este caso hemos detectado dos tipos de acercamiento interesantes. Por una lado aquellos que en lugar (o además) de un planteamiento de evaluación sumativa han planteado una estructura de evaluación más o menos continua con pretensión formativa, que son la mayoría de los casos. Por el otro debemos reseñar aquellas experiencias que han incluido además un apartado de evaluación inicial, orientado a adaptar la formación en cada caso a los requerimientos del alumnado.
3. *Según los instrumentos utilizados para realizar la evaluación:* En unos pocos casos se sigue utilizando el examen como único instrumento, aunque en estos casos se explicita con detalle su formato, alcance, contenido, etc. En otros casos, la mayoría, se utiliza el examen junto con otra amplia panoplia de instrumentos de recogida de información (trabajos individuales y grupales, proyectos, prácticas, exposiciones públicas, asistencia e intervención en clase, etc.). Finalmente, en otros casos el examen clásico ha sido definitivamente sustituido por una gran variedad de los otros instrumentos. En algún caso, casi anecdótico, se ha utilizado la metodología de la carpeta o el portafolio como elemento fundamental para la evaluación.
4. *Atendiendo a la explicitación de criterios:* Las mejores prácticas identificadas en este sentido son aquellas que explicitan y detallan los criterios que se han de emplear tanto para evaluar el desempeño de los alumnos en la asignatura como, en los casos más destacables, en cada uno de los instrumentos empleados.

5. *Según los sistemas de calificación:* en los casos en los que este apartado se ha desarrollado de manera destacable se ha hecho un esfuerzo por especificar de manera previa y pública el modo en que los distintos instrumentos de evaluación ayudan a conformar la nota finalmente adjudicada a los alumnos en esas asignaturas.

Existen algunos apartados dentro de la ficha establecida que no han permitido detectar contribuciones o prácticas destacables. En algunos casos, como el de la información a los estudiantes o el de utilización y consecuencias de la evaluación, ello puede deberse al carácter redundante con las normativas respectivas o con otros apartados. En otros casos, como el de indicadores de resultados, parece una práctica que todavía no se ha difundido adecuadamente.

En cualquier caso, y como conclusión, el análisis de las *buenas prácticas* que hemos detectado tras analizar un amplio número de asignaturas implicadas en procesos de innovación y adaptación al EEES, indica algunos puntos fuertes y algunas debilidades evidentes que habrán de ser tenidas en cuenta tanto por los docentes implicados en la mejora de su actividad profesional como por los gestores educativos a la hora de planificar las futuras actividades formativas para el profesorado, teniendo especialmente en mente la progresiva ampliación de un profesorado algo menos motivado que el participante en las experiencias piloto analizadas. La necesidad de insistir en que la evaluación se realice a partir de criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes se convierte cada vez más en requisito de calidad docente.

#### **4. PROPUESTA DE UN MANUAL DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

En el contexto de una universidad de calidad la evaluación requiere una consideración especial al menos en dos aspectos: la transparencia de sus criterios y procesos, y la objetividad de sus resultados. El aseguramiento de la calidad de esos elementos depende de la organización universitaria en su conjunto y debe ser objeto tanto del aseguramiento de su calidad como del control sistemático de la misma.

En esta investigación hemos diseñado un “Manual de la Calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje” (Manual SISTEVAL): una herramienta para sistematizar la evaluación del aprendizaje del alumnado en todos sus niveles, desde la normativa y reglamentación de la Universidad hasta la planificación de la evaluación en los programas de las asignaturas/materias por el profesorado.

El Manual SISTEVAL se ha realizado conforme a las exigencias de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2000, que contiene las especificaciones para el desarrollo e implantación de sistemas de gestión de calidad en las organizaciones. El contenido del manual se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos está centrado en el objeto y ámbito de aplicación, y presenta los elementos integrantes del “Sistema de evaluación de los aprendizajes” (SEA) de la universidad:



a) La **estrategia de planificación** en 4 niveles, para asegurar la participación de todas las partes implicadas en la evaluación de los aprendizajes de forma que tanto el contenido como los procedimientos y recursos para la evaluación resulten coherentes con la oferta de formación de cada titulación, estén altamente tipificados, sean públicos y trazables:

Nivel I: Vicerrectorado

Nivel II: Centros universitarios y titulaciones

Nivel III: Departamentos

Nivel IV: Profesorado y estudiantes

b) La **normativa anual de evaluación del aprendizaje**, que regula la actuación de todas las partes implicadas y garantiza el ejercicio de los deberes y derechos de docentes y estudiantes respecto a la certificación de las competencias aprendidas y el tratamiento de las no conformidades.

c) Los **planes de evaluación del aprendizaje** de Centros, Titulaciones y Departamentos en los que se concreta y contextualiza de forma específica la actuación de las partes implicadas.

d) Las **programaciones de las asignaturas/materias** realizadas por el profesorado: apartado referido a la evaluación.

e) Los **recursos organizativos, materiales y humanos** necesarios para su implementación y seguimiento en los momentos y escenarios de la evaluación.

f) El **sistema de gestión de la calidad** del Sistema de Evaluación del Aprendizaje, concretado en este Manual de la Calidad que, de acuerdo a las Normas ISO, describe los diferentes procesos y concreta los procedimientos del SEA, a la vez que define los indicadores que permitirán el control y la mejora continua del propio SEA.

En el segundo capítulo se abordan las directrices generales y objetivos de calidad a conseguir con un sistema normalizado de evaluación. Las primeras no pueden ser otras que las que se contemplan en el ámbito internacional de la calidad:

- La evaluación debe entenderse como un **sistema** de gestión

-- Ha de definirse y describirse como un **proceso** más de los que la universidad desarrolla y despliega para conseguir sus objetivos estratégicos

- Destinado a satisfacer las necesidades y expectativas de los **usuarios** externos (estudiantes) e internos (profesores) de la universidad

- Que requiere la participación de todas **las partes interesadas** en la misión de la universidad (centros, departamentos, titulaciones, órganos de gobierno, estudiantes, empleadores, etc.)

- Y exige tomar decisiones basadas en **la información** procedente de dichos usuarios

- Con objeto de **mejorar continuamente** la calidad del SEA

- Para lo cual requiere ejercer un **liderazgo** institucional que, lógicamente, reside en el órgano de gobierno de la universidad

Por lo que se refiere a los objetivos de la calidad deseables para cualquier sistema de evaluación de aprendizajes, pensamos que podrían ser éstos:

• Implicar institucionalmente en la mejora sistemática del SEA a todas las partes interesadas en la evaluación: órganos de gobierno de la universidad, centros y departamentos universitarios, profesorado, alumnado y egresados.

• Diseñar, documentar y difundir el SEA de la universidad de forma que sus normas reguladoras y los criterios y procedimientos con los que se realiza la evaluación de los aprendizajes sean públicos y accesibles a cualquier colectivo interesado dentro y fuera de la universidad.

• Diseñar, documentar y difundir los Planes de Evaluación del Aprendizaje específicos y consensuados de cada una de las titulaciones ofertadas.

• Elaborar e implementar un servicio de apoyo a la evaluación del aprendizaje (formación e innovación) destinado al profesorado.

• Elaborar y aprobar anualmente la partida presupuestaria específica para la consecución de los objetivos de calidad del SEA.

• Mejorar el grado de satisfacción de las partes interesadas con el SEA.

El capítulo 3 aporta el diseño de los procesos y procedimientos del Sistema de Evaluación del Aprendizaje. El conjunto de procesos propuestos, diseñados y diagramados para el aseguramiento de la calidad del SEA aparecen en el mapa de procesos que sigue (Figura 3).

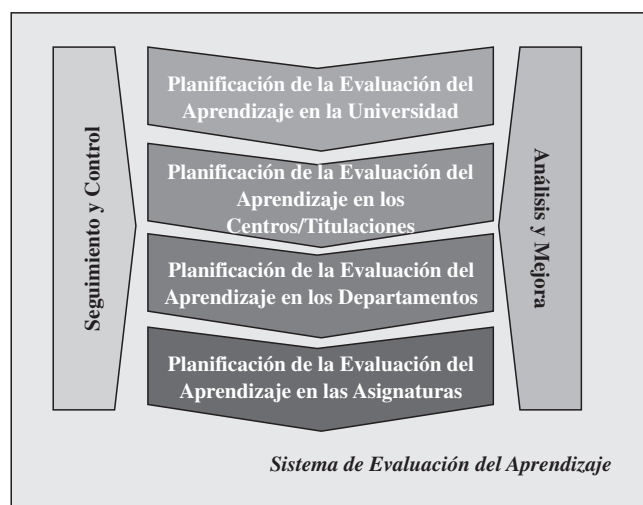


Figura 3: Mapa de procesos del Sistema de Evaluación del Aprendizaje

Dichos procesos describen al detalle los aspectos operativos para planificar y realizar la evaluación en cada uno de los niveles previstos. Un ejemplo de ello puede verse en el anexo I.

Además, de acuerdo a las prescripciones de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2000, ha sido necesario describir 4 procedimientos:

- Auditoría interna del SEA
- Control de desconformidades, reclamaciones y quejas
- Revisión del SEA por parte de los órganos de gobierno de la universidad
- Acciones correctivas y preventivas de las disfunciones del SEA

El último capítulo se refiere a los recursos, organizacionales y humanos; responsabilidades; e infraestructura necesaria para la implantación y seguimiento del sistema de gestión de la calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje del alumnado universitario. Haciendo referencia solamente a los recursos organizacionales se proponen que intervengan las siguientes unidades de gestión (a crear o adaptar las existentes):

- Comité Asesor para el SEA
- Unidad de calidad de la universidad
- Servicio de apoyo al SEA

El contenido del Manual SISTEVAL se completa con un listado de indicadores para el control y seguimiento del SEA y con una propuesta de posibles documentos que deberían generarse como soportes y evidencias de la gestión de la calidad del mismo.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de esta investigación hemos podido aportar evidencias de la necesidad de abordar una reforma sustancial de todo el marco normativo que actualmente regula la evaluación del aprendizaje de los alumnos, habida cuenta de la disparidad conceptual y terminológica existente; su ajuste a un modelo “tradicional” y escasamente innovador así como, y esto es lo más importante, la grave incoherencia con los postulados del EEES.

Esta reforma evaluativa exige, en primer lugar, un cambio en las concepciones y las prácticas evaluativas del profesorado universitario que pasa, inexorablemente, por una necesaria formación que centre la atención en la evaluación del aprendizaje universitario y el papel que ésta juega en la formación universitaria. En segundo lugar es preciso incorporar de forma activa al alumnado en los procesos de evaluación, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación por compañeros.

En general, los productos de esta investigación pueden ayudar a iluminar y enfocar los cambios que hay que ir introduciendo (Aguado Odina y otros, 2006; Aliaga Abad, 2006; Correa Piñero, 2006; Del Rincón, López y Vieira, 2006; García, Asensio y Biencinto, 2006; Gil Flores y otros, 2006; González González y otros, 2006; Lizasoain Hernández y otros, 2006 y Rodríguez Gómez y otros, 2006<sup>a</sup> y 2006<sup>b</sup>).

De forma específica, el manual de calidad (Álvarez, Ibarra y Rodríguez, 2006) ha sido concebido como un “prototipo” cuya utilidad reside en las posibilidades que ofrece para ser adaptado a cualquier universidad. Se trata de un producto cuyo destino es ‘ser consumido’ (desguazado y readaptado). Su oportunidad queda patente por la necesaria modificación de los procesos de evaluación (contenidos, procesos y técnicas) que se han evidenciado y por el, muy probable, aumento de conflictos de intereses entre estudiantes y profesores a propósito de la evaluación. Además, la implantación de la cultura de la calidad en las universidades es indisociable de la normalización de sus procesos clave (docencia, evaluación, prestación de servicios, etc.) y este manual sienta las bases para ello.

## REFERENCIAS

- AACSB (1994). New benchmarking survey makes Business Schools introspective. *Newsline*, 25 (1), 16-17.
- Aguado Odina, M.T. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad Nacional de Educación a Distancia. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Alstete, J.W. (1995). Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices To Improve Quality. *Higher Education Report* No. 5. Washington D.C.: ASHE-ERIC.
- García, M.; Asensio, I.I. y Biencinto, C. (2006). Informe SISTEVAL Universidad Complutense de Madrid. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Aliaga Abad, F. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Valencia. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Álvarez, V.; Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2006). Manual SISTEVAL. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la

- actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Correa Piñero, A.D. y Pérez Jorge, D. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de La Laguna. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Del Rincón, D.; López, M. y Vieira, M.J. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de León. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Autor: Helsinki.
- Falchikov, N. (2005). Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Londres: RoutledgeFalmer.
- García, M.; Asensio, I.I. y Biencinto, C. (2006). Informe SISTEVAL Universidad Complutense de Madrid. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, pp. 61-76. Madrid: Narcea.
- Gil Flores, J. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Sevilla. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- González González, D. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Granada. En M.S. Ibarra Sáiz, (Coord.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Ibarra Sáiz, M.S. (Dir.) (2006). Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Lizasoain Hernández; L. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad del País Vasco. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Owen, J. (2002). *Benchmarking for the Learning and Skills Sector*. London: LSDA.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (2006a). Informe SISTEVAL Universidad de Cádiz. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (2006b). Carpeta SISTEVAL. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Shepard, Lorrie A (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

## ANEXO I: Ficha de Proceso

<b>UNIVERSIDAD DE</b>		<b>CÓDIGO PROCESO:</b>		
<b>PROCESO: Seguimiento y control del Sistema de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad</b>		<b>RESPONSABLE</b> Vicerrector de ... (denominación propia: Organización Docente...)		
<b>MISIÓN</b> Asegurar que los documentos y registros que integran el Sistema de Evaluación del Aprendizaje en la Universidad son identificados, revisados y actualizados.				
<b>ALCANCE</b> Empieza: Necesidad de mantener un control sobre la documentación y los registros del sistema de evaluación del aprendizaje Incluye: Inventario de documentos. Inventario de registros. Elaboración de nuevos documentos, revisión, aprobación y distribución de la documentación. Termina: Actualización de la lista de documentación y de registros del sistema de evaluación del aprendizaje en vigor.				
<b>PROVEEDORES</b>	<b>ENTRADAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE TAREAS</b>	<b>SALIDAS</b>	<b>CLIENTES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio de apoyo al SEA</li> <li>• Comité Asesor</li> <li>• Profesorado</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Departamentos, Centros y titulaciones</li> <li>• Egresados y empleadores</li> <li>• Unidad de Calidad ... (denominación propia: UTC...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de los documentos cubiertos por el Sistema de gestión de la Calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje</li> <li>• Instrucciones y formatos necesarios para la revisión, aprobación y distribución de la documentación.</li> </ul>	<p>Analizar resultados de los indicadores del SEA</p> <p>Analizar resultados de auditorías internas</p> <p>Analizar valoraciones, sugerencias, quejas y no conformidades de las partes interesadas</p> <p>Determinar áreas de mejora documentales del SEA</p> <p>Seguimiento y control de la documentación del SEA</p> <p>Proponer modificaciones documentales</p> <p><b>INSTRUCCIONES</b></p> <p>El <b>Comité Asesor</b> deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar todos los resultados y valorar la necesidad de realizar modificaciones documentales</li> </ul> <p><b>El Vicerrector de ...</b> tomará decisiones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentación a revisar</li> </ul>	Documentos controlados, revisados y actualizados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos</li> <li>- Profesores</li> <li>- Departamentos</li> <li>- Centros</li> <li>- Titulaciones</li> <li>- Resto de las partes interesadas</li> </ul>
<b>DOCUMENTACIÓN</b>	<b>INDICADORES:</b>	<b>PUNTOS CRÍTICOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normativa Anual</li> <li>- Manual SISTEVAL</li> <li>- Resultados de las encuestas de satisfacción</li> <li>- Informes de las auditorías internas</li> <li>- Informes Anuales sobre PEAC y PEAD</li> <li>- Sugerencias, quejas y no conformidades individuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porcentaje de no conformidades identificadas en el control de documentación con respecto al total de documentos analizados</li> <li>- Porcentaje de documentos revisados anualmente sobre los recogidos en la lista documentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vigencia de la documentación</li> </ul>		
		<b>REGISTROS</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actas de reuniones del Comité Asesor</li> <li>- Actas de reuniones del Servicio de Apoyo al SEA</li> <li>- Lista de control de documentación externa</li> <li>- Lista de distribución de la documentación</li> <li>- Lista de documentación en vigor</li> </ul>		
<b>OBSERVACIONES Y COMENTARIOS</b>				

## Anexo II: Listado de investigadores participantes en el Proyecto SISTEVAL

### **Coordinadora:**

María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz

### **Comité de Gestión:**

Víctor B. Álvarez Rojo, Universidad de Sevilla

Delio Del Rincón Igea, Universidad de León

Jesús M. Jornet Meliá, Universidad de Valencia

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco

Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz

### **Comité de Expertos:**

Eduardo Blanco Ollero -EEES- (Universidad de Cádiz)

Leonor González Menorca -Calidad- (Universidad de La Rioja)

### **Equipos de Investigación:**

#### **Equipo de Investigación Universidad Complutense:**

Mercedes García García (Coord.)

Isabel Inmaculada Asensio Muñoz

Chantal Biencinto López

#### **Equipo de Investigación Universidad de Cádiz:**

Gregorio Rodríguez Gómez (Coord.)

Manuel Cotrina García

Laura del Barco García (Becaria de investigación del Proyecto Sisteval)

María del Carmen García García

#### **Equipo de Investigación Universidad de Granada:**

Daniel González González (Coord.)

Emilio Berrocal de Luna

Beatriz García Lupión

Rafael López Fuentes

Purificación Salmerón Vilchez

#### **Equipo de Investigación Universidad de La Laguna:**

Ana Delia Correa Piñero (Coord.)

David Pérez Jorge

#### **Equipo de Investigación Universidad de León:**

Delio Del Rincón Igea (Coord.)

Mercedes López Aguado

María José Vieira Aller

#### **Equipo de Investigación Universidad de Sevilla:**

Javier Gil Flores (Coord.)

José Clares López

Teresa Padilla Carmona

Javier Rodríguez Santero

Juan Jesús Torres Gordillo

#### **Equipo de Investigación Universidad de Valencia:**

Francisco Aliaga Abad

#### **Equipo de Investigación Universidad del País Vasco:**

Luis Lizasoain Hernández (Coord.)

Beronika Azpillaga Larrea

Rakel del Frago Arbizu

Eider Gamboa Ruiz de Eguilaz

#### **Equipo de Investigación Universidad Nacional de Educación a Distancia:**

Teresa Aguado Odina (Coord.)

Belén Ballesteros Velásquez

Inés Gil Jaurena

José Antonio Téllez Muñoz