

INMACULADA SZMOLKA VIDA  
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA  
(eds.)

REFLEXIONAR SOBRE LA EVALUACIÓN.  
EXPERIENCIAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS  
POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

GRANADA  
2015

# COLECCIÓN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

---

Han colaborado en la edición de este libro: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Departamento de Sociología y Departamento de Economía Aplicada.

---

© LOS AUTORES  
© UNIVERSIDAD DE GRANADA  
REFLEXIONAR SOBRE LA EVALUACIÓN. EXPERIENCIAS  
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA  
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.  
ISBN: 978-84-338-5780-4. Depósito legal: GR. 595-2015  
Edita: Editorial Universidad de Granada.  
Campus Universitario de Cartuja. Granada.  
Diseño de Cubierta: Josemaría Medina Alvea.  
Fotocomposición: Taller de Diseño Gráfico y Publicaciones, S. L.  
Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

*Printed in Spain*

*Impreso en España*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

## PRESENTACIÓN

INMACULADA SZMOLKA VIDA

El libro que hoy tienen en sus manos, *Reflexionar sobre la evaluación. Experiencias en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*, es el resultado del deseo compartido por un grupo de profesores de reflexionar y de mejorar el modo en el que evalúan a sus estudiantes. Concretamente, la idea de publicar una obra de estas características nació durante la realización del curso de formación docente: “La evaluación como aprendizaje: experiencias de evaluación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología”, realizado durante los años académicos 2012-2013 y 2013-2014. El curso de formación fue impulsado por el Decanato de esta Facultad a través de su II Programa de Formación Docente (2012-2015) y contó con la financiación de dicha Facultad y del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.

La publicación de este libro ha sido posible gracias al interés de la Editorial de la Universidad de Granada que ha apostado por apoyar y difundir este tipo de iniciativas de formación docente, sumándose a la cofinanciación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y de los Departamentos de Ciencia Política y de la Administración, Sociología y Economía Aplicada. A estas cinco instituciones mostramos nuestra gratitud por contribuir a que estas experiencias de mejora docente puedan ser conocidas por otros miembros de la comunidad universitaria.

Esta obra tampoco hubiera sido posible sin el estímulo constante que recibimos del profesor Miguel Ángel Santos Guerra, Catedrático de Didáctica

y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, quien nos ha dirigido y acompañado durante el curso de formación celebrado como principal ponente. Sin duda, el entusiasmo del profesor Santos Guerra y su buen hacer en la impartición de sus clases, hizo, quizá no nacer, pero sí incrementar, en los profesores que asistimos a su curso, el deseo de ser, simplemente, mejores profesores, y de ser más justos en la evaluación de nuestros estudiantes.

El libro que tienen en sus manos recoge doce experiencias de evaluación en varias asignaturas que forman parte de los planes de estudios de las tres titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología: Sociología, Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración. En el libro han participado profesores de varios Departamentos de la Universidad lo que ofrece un carácter multidisciplinar a la obra: Sociología, Ciencia Política y de la Administración, Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Economía Aplicada y Economía Internacional y de España. De esta forma, creemos que este libro puede ser de gran utilidad como material pedagógico para otros profesores de la Universidad de Granada, sin importar el área de conocimiento al que pertenezcan, así como para docentes de otras Universidades nacionales e internacionales.

El libro se cierra con un epílogo elaborado por varios estudiantes, que ofrecen su propia visión, necesaria sin duda, de cómo son evaluados por los profesores. En su reflexión, valoran la evaluación continua como el mejor método de aprendizaje.

Esperamos que disfruten con la lectura de este libro, tanto como nosotros disfrutamos compartiendo nuestras experiencias docentes con otros compañeros con las mismas inquietudes.

PRÓLOGO  
HACERSE PREGUNTAS

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA  
*Universidad de Málaga*

*“Existen pocas cosas terrenales más bellas que una Universidad. Es un lugar donde aquellos que odian la ignorancia pueden esforzarse por saber, donde aquellos que perciben la verdad pueden esforzarse en que otros la vean; donde los buscadores y estudiosos, asociados en la búsqueda del conocimiento, honrarán el pensamiento en todas sus más delicadas formas, acogerán a los pensadores en peligro o en el exilio, defenderán siempre la dignidad del pensamiento y del aprendizaje y exigirán valores morales a las cosas.*

*Ellos dan a los jóvenes esa íntima camaradería que los jóvenes anhelan, y esa oportunidad de discusión infinita, sobre temas que son infinitos, sin los cuales la juventud parecería una pérdida de tiempo.*

*Existen pocas cosas más perdurables que una Universidad”.*

(John Masefield, poeta inglés, 1946).

No sé si estas hermosas palabras se podrían aplicar a muchas de nuestras instituciones universitarias de hoy. De cualquier manera reflejan el espíritu de búsqueda de la verdad en comunidad y en libertad que inspiraron la fundación de las Universidades y que deberían presidir nuestro trabajo.

La rutina es el cáncer de las instituciones y de las prácticas docentes. No hay nada más perjudicial que instalarse en la certeza de que todo lo que hacemos está bien hecho y de que, cuando algo falla, la causa se encuentra en los demás.

Cuando la profesora Inmaculada Szmolka me llamó para invitarme a participar en una experiencia de formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada sentí, una vez más, el cosquilleo de la aventura.

Los docentes universitarios solemos acceder a la profesión de enseñantes sin una cualificación didáctica suficiente. Se nos exige, para acceder a la profesión, tener conocimiento de las materias que vamos a enseñar, haber investigado y publicado en medios cualificados sobre ellas, haber asistido a Congresos, Seminarios y Talleres en los que se han compartido los avances más recientes de esas parcelas del saber... Pero nada sobre las concepciones, habilidades y actitudes que son necesarias para la enseñanza... Pareciera que la profesión que ejercemos es inespecífica y que no requiere de competencias especializadas.

Participar en una experiencia que permitiera reflexionar sobre esa realidad y plantear algunas cuestiones al respecto me parecía un reto interesante y un desafío que albergaba un importante estímulo.

Acepté. Un año antes habíamos trabajado cuestiones relacionadas con la metodología y en este pretendíamos abordar el espinoso tema de la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Me encontré con un grupo de docentes (nunca son numerosos, casi nunca tienen autoridad académica y muy pocas veces son catedráticos de renombre) que, contra viento y marea, querían dedicar unas horas a reflexionar sobre la práctica de la evaluación. Suelen acudir a estas citas profesores y profesoras entusiastas, casi siempre jóvenes que, además de estar embarcados en la decisiva tarea de estabilizarse en sus puestos, están empeñados en mejorar su práctica en un denodado y admirable intento de superación.

Digo esto a sabiendas de que la institución les ayuda poco. Porque, lejos de reconocerles su esfuerzo y ayudarles a que puedan conseguir sus objetivos laborales, les tiende la trampa de someterles a procesos de evaluación de la suficiencia investigadora cuyos intrínquilis no conocen.

Se produce a la hora de la producción científica el “efecto Mateo” del que hablan Bunge y otros autores. El nombre se debe a un versículo del Evangelio de San Mateo en el que se dice (cito de memoria) que al que tiene se le dará y, al que no tiene, se le quitará aquello poco que tiene.

— ¿Usted quiere publicar? Muy bien, ¿qué tiene publicado?

— Nada hasta ahora.

— Pues entonces tendrá que esperar.

Mientras tanto, el autor consagrado recibe solicitudes de artículos y libros que están bendecidos por el aura del reconocimiento previo antes incluso de ser rescritos.

Mientras la investigación es evaluada con sistemas cada vez más exigentes, la docencia se desempeña sin grandes exigencias institucionales, salvo la de la presencia en el aula y la ausencia de conflictos con los estudiantes.

De modo que eres un buen profesor universitario según el número de tramos de investigación reconocidos, pero no según el aprendizaje que hacen los alumnos y su grado de satisfacción por el trato y la consideración que reciben.

Se podría concluir que el tiempo dedicado a descubrir cómo se puede ser un mejor profesor, a preparar las clases, a atender las tutorías, a emprender procesos de evaluación más participativos, sensibles y rigurosos, sería un tiempo perdido en las imperantes exigencias meritocráticas hoy en boga. ¿Quieres tener éxito? Publica. ¿Quieres perder el tiempo? Prepara bien las clases, evalúa con rigor a tus estudiantes y asiste a cursos de capacitación docente. (Con el no minúsculo problema de que, algunas veces, esos cursos han resultado ineficientes). En esos cursos se plantean exigencias descendentes, pero pocas veces ascendentes. Es decir, quien asume compromisos de mejora son los profesionales, pero la institución sigue de espaldas a la mejora de las condiciones.

Las sesiones previstas para el trabajo eran tres. Pensé que, para que el proyecto tuviera eficacia, debería encaminarse hacia la mejora de la práctica de la evaluación, no solo a descubrir algunos de sus presupuestos teóricos.

Les hice una propuesta de mejora que, después de ser fundamentada teóricamente, concreté en una serie de verbos necesariamente concatenados.

## 1. INTERROGARSE

Si este verbo no se conjuga, no es posible iniciar el proceso de mejora. Si no se formulan preguntas, no habrá forma de buscar respuestas.

Hay que poner en tela de juicio las prácticas, hacerse preguntas sobre ella. Hay que dudar. Ya sé que la duda es un estado incómodo. A algunos

no les deja dormir. Lo que pasa es que si la duda es un estado incómodo, podríamos afirmar que la certeza es un estado intelectualmente ridículo.

Repetir lo que se hace sin formular la menor pregunta es el mejor modo de asentarse en las limitaciones y los errores. Téngase en cuenta que existe la lógica de autoservicio, es decir, un mecanismo intelectual que consiste en que hacemos hablar a la realidad para que nos dé la razón.

Un profesor que tiene un inusitado novel de fracaso hará hablar a la realidad para que le dé la razón con el fin de seguir haciendo lo que hace. Y dirá que la causa de ese fracaso es que siempre le tocan a él los peores alumnos, que tienen un nivel insuficiente y que no muestran el necesario interés ni hacen el esfuerzo suficiente.

## 2. COMPARTIR

Hemos de hacer preguntas sobre la propia práctica y hemos de compartirlas con otros docentes. Porque, en definitiva, el curriculum universitario ha de ser colegiado y no individualista. De lo que se trata en la Facultad, es de formar personas y profesionales competentes a través de un proyecto compartido.

El individualismo es una lacra es un proyecto tan complejo como la formación de personas y de profesionales. Remar en la misma dirección es una exigencia sine qua non si se quiere avanzar en una buena dirección.

## 3. INVESTIGAR

La contestación a las preguntas no se hace mediante suposiciones, sino con el rigor de la investigación. Habitualmente los profesores universitarios investigamos sobre las materias de nuestra especialidad, pero pocas veces lo hacemos sobre la docencia.

Hablo de una investigación sobre la prácticas, encaminada a comprenderla y a mejorarla. Hablo de investigación en la acción (*action research*). Es la que hacen los profesionales sobre sus propias prácticas con el fin de comprenderlas y transformarlas en su racionalidad y en su justicia.

Este tipo de investigación fue la que les propuse a los docentes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología cuando se inscribieron en el curso sobre evaluación de los aprendizajes.

#### 4. COMPRENDER

La respuesta a las preguntas genera comprensión. Cuando murió Laurence Stenhouse, profesor de la Universidad de Norwich (de un cáncer cuyo diagnóstico nunca aceptó porque decía que tenía que hacer todavía muchas cosas por la educación de su país) los alumnos plantaron en el campos un arbolito con una placa en su pie: “Son los profesores quienes, a fin de cuentas, van a transformar el mundo de la enseñanza, comprendiéndolo”.

Comprender lo que sucede es el único modo de poder mejorarlo. Esa comprensión tiene su origen en la investigación compartida sobre la práctica.

#### 5. DECIDIR

Se comprende para intervenir no para estar entretenidos comprendiendo, no para quedarse impasibles después de haber comprendido.

Así es, a mi juicio. Los profesores son los protagonistas de la transformación. Y la van conseguir a través de procesos rigurosos de indagación conducentes a la comprensión de la realidad.

#### 6. ESCRIBIR

Al plasmar en un escrito el pensamiento caótico y errático que solemos tener sobre la práctica, debemos someterlo a la disciplina de la redacción. Para escribir, necesitamos ordenar el pensamiento y plasmarlo según una estructura. Para escribir tenemos que argumentar y pasar de unas partes a otras mediante razonamientos concatenados.

Por eso la escritura ayuda a comprender la práctica. Por eso sería aconsejable que, con más frecuencia, nos sometiésemos al ejercicio de la escritura, a la narración de las prácticas docentes y a la redacción de informes sobre investigación acerca de la práctica.

#### 7. DIFUNDIR

Si se difunden los informes de investigación, la comunidad encontrará un motivo de estímulo importante. Algunos pensarán que no están solos en el empeño de hacer bien lo que tienen que hacer, que hay otras personas con el mismo compromiso.

La profesora inglesa Joan Dean dice que si los profesores compartiésemos las cosas buenas que hacemos tendríamos una fuente inagotable de estímulo y de optimismo. Somos más dados a compartir los males que nos aquejan.

## 8. DEBATIR

Es importante generar una plataforma de discusión acerca de la enseñanza universitaria, de su sentido, de su éxito y de su fracaso. La difusión de los informes de estas investigaciones constituye un interesante vehículo para establecer esa discusión.

A través del análisis de los procesos y de los resultados podremos establecer las iniciativas que tendríamos que emprender para mejorar lo que estamos haciendo.

## 9. COMPROMETERSE

Pienso que el conocimiento ha de generar compromiso. Esta es una profesión que no depende exclusivamente de cuánto se sabe sino de cómo se es. El compromiso con la enseñanza hace que nos preocupemos por la calidad del aprendizaje y nos insta a mejorar nuestra acción.

Comprometerse con la institución y con la tarea exige clarividencia y valentía. Exige saber cuál es el sentido de nuestra actividad y, a su vez, compartir un proyecto colegiado y sentirnos responsables de aquello que hacemos.

## 10. EXIGIR

Las condiciones en las que hoy nos encontramos no son las mejores imaginables. No debemos asistir impasibles al deterioro de las condiciones de la buena enseñanza.

Para exigir con eficacia hace falta unidad, perseverancia, valentía, optimismo y creatividad. Lo que llamo “poner una vaca púrpura en las cosas”, es decir, algo extraordinario, algo llamativo.

Les sugeriré a los docentes asistentes al curso que, después de la segunda sesión, plantease cada uno un foco de investigación sobre su propia

práctica evaluadora, que lo compartiesen con los demás y que se diesen respuesta mediante un proceso de *action research* (investigación acción). La investigación que les propuse tiene que ver con las prácticas y con su mejora. Se trata de una investigación hecha por los profesionales sobre sus propias prácticas para comprenderlas y, como decía más arriba, en su racionalidad y en su justicia.

Así lo hicimos. Mediante algunas sugerencias los asistentes eligieron un foco de indagación, realizaron la búsqueda de evidencias y redactaron los correspondientes informes. Y, a través de ese proceso, tomaron decisiones de mejora.

Sé el mérito que tiene dedicar horas a reflexionar y a mejorar la evaluación. No es eso lo que exige de forma prioritaria para acceder a una plaza, dirigir una tesis o formar parte de un tribunal.

No ignoro que, para calafatear el barco en el que se navega, no se puede detener el viaje. Sé que este grupo de admirables docentes han seguido preparando y atendiendo sus clases, realizando sus tutorías, participando en sus investigaciones y haciendo de la mejor manera posible las evaluaciones correspondientes.

Despedí a los docentes que formaron parte de este equipo, tan bien coordinado por la profesora Inmaculada Szmolka, con una historia que encerraba un mensaje. La historia de un barco que hacía una larga travesía en alta mar. Perdieron el rumbo y navegaron muchos días a la deriva. Se dieron cuenta de que, a causa de la prolongación del viaje que había causado el extravío, se estaba produciendo un grave problema de escasez de agua potable.

Comenzaron a racionarla, eliminando tareas de limpieza y limitando el consumo a los mínimos necesarios para la supervivencia. El problema se fue agravando con el paso de los días. El capitán ordenó que se enviaran mensajes de socorro a quien pudiera recibirlos.

— S.O.S. Necesitamos agua.

Nadie contestaba. El problema se fue agravando y algunos miembros de la tripulación enfermaron de sed. Se temía por la vida de todos y de cada uno de los marineros. De pronto llegó un cable que les dejó perplejos e, incluso, indignados. Porque decía:

— ¡Echen los cubos al agua!

El capitán, con tono desabrido, ordenó que se contestase inmediatamente con este texto:

— Necesitamos agua, no bromas pesadas.

Inmediatamente recibieron contestación desde un barco cercano:

— Echen los cubos al agua. Están navegando sobre agua dulce.

Esta era la moraleja: me pidieron que viniera porque tenían escasez de agua. Y he venido. Pero para decirles:

— Echen los cubos al agua. Están navegando sobre agua dulce.

Estoy seguro de que este libro que ahora tienen en las manos les puede servir de estímulo y también de guía. Estoy persuadido de que los profesores y profesoras que ponen más empeño en mejorar sus prácticas acaban siendo más felices.

# CIENCIA POLÍTICA

## LOS ESTUDIANTES EN LA PIEL DEL “PROFE”

JUAN MONTABES PEREIRA  
JOSÉ MANUEL TRUJILLO CEREZO  
GISELLE GARCÍA HÍPOLA

### INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Con la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior se ha pretendido que los modos y formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje fueran superándose por nuevas estrategias para abordar las tareas docentes en una convergencia y homogeneización con el resto de modelos europeos. En ese sentido, el gran cambio en el modo de entender la vida universitaria está, en la actualidad, en fase de adaptación tanto desde el punto de vista del profesorado como en lo que concierne a la labor de los estudiantes. Aunque haya pasado ya más de una década desde los impulsos políticos que nos sumergieron en este nuevo paradigma educativo<sup>2</sup>, lo cierto es que las primeras promociones de

1. Los autores del presente capítulo quisieran agradecer tanto el soporte para la implementación de la experiencia de aprendizaje realizado por el profesor Miguel Ángel Santos Guerra así como a la profesora Inmaculada Szmolka por la organización del curso que motivó este trabajo y cuya coordinación ha sido imprescindible para el mismo. También queremos hacer especial mención a la colaboración de los estudiantes de la Asignatura “Proceso Político Español” de la doble titulación en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho del curso 2013/2014 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

2. Las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999) representan el inicio del proceso de promoción de la convergencia entre los sistemas nacionales universitarios que

egresados<sup>3</sup> están viendo en estos momentos la luz. Por lo tanto, se trata de un momento óptimo para empezar a reflexionar hasta qué punto las nuevas metodologías docentes están mejorando las aptitudes y actitudes de quiénes están participando de estas experiencias. En ese sentido, esta obra colectiva consideramos que es una gran oportunidad para realizar dicha labor de revisión y autocrítica.

Concretamente, la aportación que presentamos a continuación supone una invitación a reflexionar en la enseñanza de los estudios en Ciencia Política y de la Administración. El proceso de formación de politólogos en la Universidad de Granada tiene su origen a finales de los años ochenta, cuando dicha institución decidió impulsar lo que hoy es la actual Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Dos décadas después, siendo la primera oferta formativa en dicho sentido que tuvo la Comunidad Autónoma de Andalucía, hoy en día la consolidación de los estudios es una realidad que hace que multitud de estudiantes decidan matricularse en ellos tanto en la ciudad de la Alhambra como en el resto de planes que en dicho sentido se ofertan en otros centros universitarios andaluces. En la Universidad de Granada actualmente, la formación genuinamente politológica se lleva a cabo en dos titulaciones, la del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y la del Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración. Además, en otras titulaciones como el Grado en Sociología, Grado en Gestión y Administración Pública, Grado en Traducción e Interpretación, Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Educación Social, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado en Antropología Social y Cultural y otras titulaciones en extinción, los estudiantes también deben superar conocimientos enmarcados en las distintas vertientes del enfoque y el análisis politológico.

El trabajo de reflexión en torno a la *praxis* docente que refleja este capítulo se circunscribe, como el resto de trabajos de la presente obra, en el aspecto de la evaluación. En un sentido clásico, este aspecto del rol del docente se ha circunscrito fundamentalmente a la idea de *ca-*

---

sentará las bases del desarrollo de lo que se ha llamado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

3. Siguiendo las reglas de la RAE a lo largo de este trabajo y con la intención de no ser redundante se utilizará la forma masculina/neutra para hacer referencia al colectivo formado por hombres y mujeres.

*lificar* al estudiante. Es decir, otorgar una nota final a este a través de uno o varios indicadores. En la mayoría de las ocasiones, la realización de un examen de corte teórico-memorístico al final del cuatrimestre era el aspecto exclusivo para realizar dicho ejercicio. Posteriormente, parámetros como la asistencia a clase, la participación o la realización de algún trabajo práctico, también se fueron incorporando al compendio de herramientas del profesorado para su trabajo evaluativo. En la mayoría de los casos, la utilización de estos recursos quedaba a juicio del profesor. Sin embargo, en las nuevas guías docentes de las asignaturas universitarias se rompe esa arbitrariedad y se explicitan las actividades comunes que todos los titulares de una misma asignatura tienen que desarrollar, independientemente de cómo lo hagan en cada grupo asignado a tenor de su libertad docente. La novedad no está, por tanto, en la incorporación de distintos criterios, pues estos ya existían en los planes antiguos, sino en el detalle exacto del porcentaje de carga docente que deberá ser dedicado en cada sentido.

Pero aún así, el cambio de paradigma en la evaluación no sólo está en las formas, sino también en el fondo. La idea de que evaluar equivale únicamente a otorgar una nota a partir de la demostración de unos contenidos teóricos parece que en nuestros días comienza a superarse, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes. Con la incorporación de la nueva estructuración de los planes de estudios, la labor del profesor se corresponde con la de acreditar, mediante una valoración final cuantitativa, en qué grado el estudiante ha adquirido un elenco de competencias —generales, específicas, transversales, etc.—. En ese sentido, mientras que con anterioridad únicamente contaba el hecho de saber reproducir unos contenidos en un examen o en un trabajo, ahora empiezan a tomar mucha importancia aspectos como la reflexión que se haga de los mismos, el hecho de tener que saber llevarlos a aspectos de la realidad social cotidiana o el procurar indagar más allá de los que el propio profesor puede o quiere reproducirle.

Las consideraciones que plasmamos en estas líneas pretenden indagar en los anteriores aspectos nuevos a través de la práctica evaluativa. Hemos querido comprobar hasta qué punto eran conscientes los estudiantes de la realidad universitaria en la que están inmersos y cómo se veían a sí mismos en dicho proceso, reflejando tanto el proceso ideado como las conclusiones tentativas a las que llegamos en este trabajo. En su sentido formal, este se divide en un total de seis partes contando la presente introducción. En el segundo apartado, realizaremos una concretización de los

aspectos inherentes a la asignatura donde se ha puesto en funcionamiento el proceso innovador de evaluación. En un tercer apartado, destacaremos cuál ha sido el foco de atención que consideramos para proponer dicho ejercicio de reflexión. En el cuarto apartado, detallamos el proceso de metodología seguida en nuestra experiencia y a continuación, en el quinto señalamos lo que consideramos que han sido los principales resultados de ésta. Por último, destacaremos también algunas conclusiones.

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura en la que decidimos llevar a cabo la experiencia de evaluación reflexiva fue “Proceso Político Español” dentro del grupo de la Doble Titulación en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho. Dicha asignatura se encuentra como una materia de carácter obligatoria enmarcada para la obtención del título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración al igual que en el título de Doble Grado<sup>4</sup>. La citada asignatura además, formaba parte del plan de estudios de las Licenciaturas en Ciencias Políticas y de la Administración y de la Doble Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho, con un carácter troncal. Dada la diferencia en la duración global de los estudios entre los planes de grado, con una distribución de los contenidos en cinco cursos, y los planes de Licenciatura, con un total de seis, en las nuevas titulaciones esta se imparte en el cuarto año académico mientras que en las antiguas su inclusión correspondía al quinto curso. No ha variado, sin embargo, el número de créditos correspondientes a

4. La Doble Titulación en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho de la Universidad de Granada comienza a impartirse, como Licenciatura, en el curso 2003-2004; y como Grado, en el curso 2010-2011. Nace de la colaboración institucional y académica de las Facultades de Ciencias Políticas y Sociología y de Derecho de la citada institución. No es, en sí, una nueva titulación sino un acuerdo que tiene la pretensión de “*permitir, a través de un diseño curricular adecuado, simultanear el estudio de las dos titulaciones de Grado. Así se oferta una organización coordinada de ambos grados y un sistema de convalidaciones que permita la obtención de los mismos sin una excesiva inversión de tiempo y sin renunciar, en ningún caso, a los niveles de calidad docente ni de exigencia de conocimientos, sino una simple reorganización de la carga lectiva*” según reza en la página web de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (consultado el 01/03/2013).

dicha asignatura ya que en los dos sistemas de aprendizaje suponen un total de seis<sup>5</sup>.

En la planificación docente del curso, se asignaron simultáneamente al profesorado que desarrolló la experiencia dos grupos de dicha asignatura. Uno de la titulación del Doble Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho, y otro de la Doble Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho. Este hecho se debe a que el inicio de la implantación del nuevo plan de estudios de grado en su primer curso se produjo en el periodo académico de 2010-2011, existiendo por tanto una coexistencia en la matriculación con la extinción de quienes se habían matriculado los cursos anteriores en el título de doble Licenciatura. En el curso 2013-2014 donde se desarrolló la experiencia, el grupo de Doble Grado accedía por primera vez al cuarto curso. Por su parte, el último grupo de Doble Licenciatura en extinción durante ese mismo año académico accedía al quinto curso. Por lo tanto, ambos grupos estaban en disposición de matricularse en la asignatura “Proceso Político Español”. Los dos grupos fueron asignados a los mismos profesores<sup>6</sup> por lo que se decidió realizar la experiencia con los dos cursos de manera simultánea sumando un total de 109 estudiantes matriculados susceptibles de participar en la misma.

Según el documento que contiene la regulación de las enseñanzas relativas al Grado en Ciencias Políticas y de la Administración en la Universidad de Granada<sup>7</sup>, la asignatura “Proceso Político Español” se enmarca en el módulo de “Actores, comportamientos y procesos políticos”. Tiene, como ya se ha apuntado, un carácter obligatorio y un total

5. En el plan de estudios previo a la aprobación del nuevo Grado, éstos se distribuían de forma que cuatro eran teóricos y dos prácticos. Esta división se cambia en la nueva configuración de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), dejándose tal fijación de criterios a juicio de los Departamentos en la elaboración de las guías docentes.

6. Los profesores responsables a la hora de impartir de docencia fueron Juan Montabes Pereira y José Manuel Trujillo Cerezo. Ambos junto con Giselle García Hípola han participado en la realización del diseño y la implementación de la presente investigación.

7. Documento que una vez elaborado por la Universidad y verificado por la ANECA, sirve como de normativa reguladora de los estudios que se cursan. Aunque dicho documento no estuviera en puridad vigente para los estudiantes de Doble Licenciatura, la planificación del curso fue orientada a todos los estudiantes desde los criterios establecidos para el Doble Grado.

de seis créditos ECTS. En la descripción de las competencias específicas que se destacan en el documento normativo sobre la formación conducente a la obtención del título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, se incluyen tres aspectos fundamentales a desarrollar en la asignatura:

- Analizar las partes y subsistemas que componen el sistema político español e integrar la información resultante.
- Identificar a los actores políticos nacionales e internacionales: partidos políticos, líderes, grupos de presión, movimientos y organizaciones sociales.
- Interrelacionar los sistemas políticos y administrativos con la esfera social y económica.

Sin embargo, estas premisas se detallan de forma más precisa en la guía docente que el Departamento de Ciencia Política y de la Administración aprobó para el curso vigente a través del elenco de competencias (véase cuadro 1). Para la acreditación del cumplimiento de las mismas, en la guía didáctica que los profesores diseñaron al efecto se especificó que el proceso de aprendizaje se dividiría en dos tipos de actividades con sus correspondientes herramientas evaluativas. Por un lado, habría un desarrollo de los aspectos cognitivos en sesiones plenarias —lo que usualmente se conoce como clases teóricas magistrales<sup>8</sup>— cuya evaluación mediante prueba escrita supondría hasta el 70% de la nota final. Por el otro, se exigía la necesidad de saber aplicar las competencias cognitivas e instrumentales a supuestos prácticos cuya evaluación supondría hasta el 30% de la calificación restante. Dos motivos nos llevaron a situar nuestra experiencia reflexiva sobre la evaluación en las actividades prácticas de esta segunda parte. La primera, querer reflexionar sobre la evaluación en torno a las nuevas dimensiones de esta que han sido comentadas en la introducción. La segunda, intentar diseñar un sistema donde las reflexiones del estudiante sobre los resultados del aprendizaje fueran precisamente la herramienta de aplicación de las competencias adquiridas.

8. Se entiende en palabras de Brown y Atkins (1990) que al impartir clases teóricas se le facilita información al estudiantado, se promueve la comprensión del conocimiento y se estimula su motivación a través de procedimientos no tan costosos.

Cuadro 1. *Competencias de la asignatura.*

<b>Competencias Generales</b>	<b>Competencias Específicas Cognitivas</b>	<b>Competencias Específicas Instrumentales</b>
<p>1. Capacidad de análisis y síntesis.</p> <p>2. Capacidad de organización y planificación.</p> <p>3. Comunicación oral y escrita en lengua castellana.</p> <p>4. Capacidad de gestión de la información.</p> <p>5. Capacidad de razonamiento crítico.</p> <p>6. Desarrollo del aprendizaje autónomo.</p> <p>7. Motivación por la calidad.</p> <p>8. Capacidad de trabajo en equipo.</p>	<p>1. Comprender la dimensión histórica del desarrollo del sistema político español desde la Transición hasta la actualidad.</p> <p>2. Conocer el funcionamiento formal del sistema electoral español y sus efectos sobre el comportamiento ciudadano en los comicios, los resultados electorales y la configuración del sistema de partidos a lo largo de las tres últimas décadas.</p> <p>3. Conocer el funcionamiento de las dinámicas de negociación inter-partidistas para el logro de pactos de legislatura y coaliciones de Gobierno.</p> <p>4. Conocer las relaciones formales e informales de influencia que ejerce el Presidente del Gobierno sobre la actividad electoral, partidista e institucional.</p> <p>5. Conocer los procesos de toma de decisiones ligados a determinadas políticas públicas en el gobierno multinivel.</p>	<p>1. Identificar las claves de la formación y comportamiento del Gobierno.</p> <p>2. Analizar las ventajas y desventajas del actual sistema de presentación territorial, así como examinar y valorar posibles medidas de reforma del mismo.</p> <p>3. Evaluar el marco normativo de los partidos políticos en España.</p> <p>4. Interpretar las estrategias que los partidos diseñan y aplican en sus relaciones con el Estado central y las CCAA, así como con otras fuerzas políticas del ámbito estatal y autonómico.</p> <p>5. Valorar los rendimientos del actual sistema para las elecciones al Congreso de los Diputados y sus posibilidades de reforma.</p> <p>6. Identificar y evaluar las claves de funcionamiento formal e informal del proceso legislativo.</p> <p>7. Localizar las variables de la identificación y producción de las políticas públicas en el sistema político español.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía Docente de la Asignatura “Proceso Político Español”, Departamento de Ciencia Política y de la Administración (UGR).

Para la superación de esa franja práctica de la nota global, decidimos realizar un proceso de aprendizaje donde, además de llevar a cabo de un trabajo de investigación, este se completaba con otras herramientas, sustentadas precisamente en distintos modelos de evaluación que las teorías de la educación proponen. Por un lado, una actividad de *coevaluación*, considerando que esta contribuye a la comprensión de las estrategias que realiza el estudiante a la hora de resolver un problema así como ayuda generar solidaridad entre compañeros; y por el otro, una actividad de *autoevaluación*, en tanto permite despertar el interés del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Dichas actividades junto con el trabajo de investigación, se diseñaron con el objetivo de servir de aplicación de los contenidos teóricos en supuestos prácticos específicos. Al solicitarle a los estudiantes que reflexionaran argumentativamente sobre las valoraciones que se otorgaban a sí mismos u otorgaban a otro compañero, a su vez estaban demostrando hasta qué punto eran conocedores de las competencias específicas cognitivas o instrumentales. Por lo tanto, dichas actividades se convertían en un criterio para los docentes a tener en cuenta en la calificación final realizada por estos. Sin embargo, la planificación de todas estas tareas no sólo se ideó con la finalidad de servir al profesorado en su ejercicio de *heteroevaluación* sino que además, nos sirvió para indagar en torno al foco de atención de nuestra reflexión docente sobre el proceso evaluativo. En los apartados siguientes se intentará clarificar por qué se utilizaron dichas herramientas y cómo fueron implementadas tanto en el sistema de evaluación final como para nuestro objetivo reflexivo.

## FOCO DE ATENCIÓN

Una vez aclarada la inserción de la asignatura en el marco formativo politológico del grupo donde se puso en práctica la experiencia, a continuación se intentará determinar la diferencia entre los objetivos de la evaluación que se diseñaron y el foco de atención que señalamos. Como ya se ha puesto de relieve, el sistema de observación y análisis diseñado se ceñía a la parte de las actividades prácticas comprendidas en la programación. Tomada dicha decisión, había diferentes posibilidades para la realización de una experiencia de evaluación que pudiera ayudar a nuestra reflexión como profesorado. De entre las diferentes opciones, consideramos enfocar nuestra experiencia sobre la imagen que los propios

estudiantes tienen del trabajo que realizan. En un primer momento, esta reflexión nos llevó a plantear algún tipo de ejercicio de autoevaluación de los propios estudiantes y compararlo con la percepción que tenía el profesorado. En ese sentido, aún hoy la tarea docente de evaluar culmina en el establecimiento de un *juicio final* sobre el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, parecía razonable centrar nuestra reflexión en cómo percibían estos su proceso evaluativo y observar si sus conclusiones eran o no coincidentes con las nuestras. Así, en conclusión, cabe destacar que el foco de atención elegido definitivamente fue el contraste de los resultados del aprendizaje que percibían haber adquirido los estudiantes frente a la imagen de la misma realidad que tenía el profesorado.

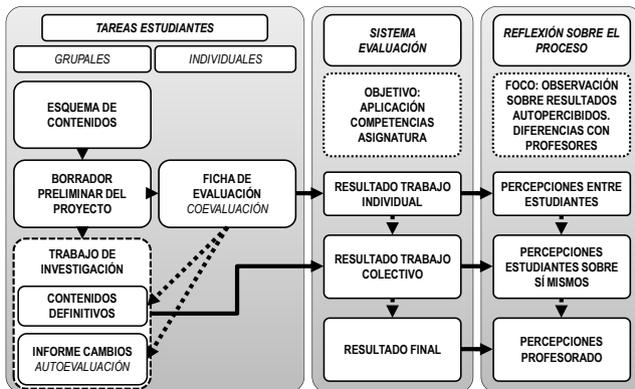
En ese interés fijado en torno a la observación de las divergencias entre los resultados del proceso de aprendizaje que percibían los estudiantes frente al que tenía el profesorado, pensamos que mediante la realización de una serie de actividades evaluativas de sí mismos obtendríamos información suficiente para contrastar su visión con la nuestra. Por tanto, con el objetivo de incrementar el interés en la realización de dicho tipo de ejercicios, estos fueron introducidos en las actividades a realizar por los propios estudiantes dentro de la carga práctica de la asignatura, tal y como ya ha sido comentado. En ese sentido, hemos querido dejar para el apartado de metodología la descripción de las actividades prácticas que se realizaron, pues estas no sólo tenían la finalidad de fomentar el aprendizaje, sino que también son el método mediante el cual el profesorado pulsó las opiniones del estudiantado.

Sin embargo, en este punto sí quisiéramos exponer varias dudas que a nosotros mismos nos surgieron respecto a la implementación del complejo sistema que estábamos diseñando y cómo fueron solventadas estas. Una cuestión inicial a la que nos enfrentamos, fue la de si era oportuno que los ejercicios de autoevaluación y coevaluación que los estudiantes tenían que realizar fueran por sí solos los determinantes de la calificación final del porcentaje práctico. Dicho en otras palabras, que el profesorado no interviniera en la evaluación de las actividades prácticas, eliminando la heteroevaluación. La conclusión a la que llegamos en aquel momento fue la de conservar ese rol último del profesor, pues dada la doble vertiente de los ejercicios prácticos —como trabajos de desarrollo de las competencias y como foco de atención de nuestra experiencia—, necesitábamos también emitir una opinión desde el punto de vista docente y contrastarla con la suya, siendo también fundamental nuestro ejercicio de heteroevaluación. Una vez solventado dicho dilema, otro aspecto

importante a clarificar era hasta qué punto resultaba necesario establecer unos criterios concretos para que los estudiantes pudieran contrastar los resultados del aprendizaje en las diferentes actividades prácticas de evaluación. Las distintas alternativas que valoramos inicialmente oscilaban entre ofrecer algún tipo de sistema de indicadores preciso hasta plantear una libertad absoluta sin más límite que los criterios recogidos en las guías docente y didáctica. Dado el carácter bifronte de las actividades evaluativas, tomamos la decisión de ofrecer algunos criterios y escalas pero sin traducirlos en herramientas exhaustivas. Preferimos así poder recabar información basada fundamentalmente en la argumentación y en los discursos que los estudiantes elaborasen antes que en una fiscalización excesivamente tasada. Queríamos comprender y poder explicar las similitudes y diferencias entre sus precepciones y las nuestras, así que la creatividad y el esfuerzo del estudiantado consideramos que podría ser lo que arrojase mayor luz sobre el foco de atención que nos marcamos.

En la figura 1 se ha intentado exponer de manera gráfica el foco de atención sobre el que se diseñó este trabajo y la relación que este tiene con las distintas herramientas de aprendizaje y el sistema de evaluación empleado sobre las mismas. A continuación, en el apartado de metodología se explicará de forma detallada cómo fue el proceso que sustentó esta experiencia, mientras que en resultados expondremos las principales reflexiones que derivan del proceso.

Figura 1. Esquema de interacciones entre las tareas, el sistema de evaluación y la reflexión sobre el proceso



Fuente: Elaboración propia.

## METODOLOGÍA

Como ya se señaló en el apartado de contextualización de la asignatura, para determinar hasta qué punto los estudiantes estaban adquiriendo las citadas competencias cognitivas e instrumentales en su vertiente práctica se ideó un sistema de evaluación basado precisamente en el ejercicio de diferentes competencias transversales sustentadas tanto en ejercicios de investigación y evaluación. En primer lugar, y dado que una de estas era el trabajo en grupo, se consideró que había que planificar criterios tanto grupales como individuales. En segundo lugar, se pensó que de alguna forma ambas actividades que se les requerirían a los estudiantes tendrían que estar conectadas para facilitar al máximo el aprendizaje y que todo ello en su conjunto repercutiera en su mejora formativa. En ese sentido, inspirándonos en el sistema de evaluación por pares que usualmente se sigue en los trabajos científico-académicos, pensamos que un sistema asimilable podría valernos para fomentar el aprendizaje activo, tener importantes herramientas para observar los resultados, y a la par nos serviría para enfocar nuestra reflexión sobre la labor docente de evaluación.

Considerando todo lo anterior, se ideó el sistema que se describe a continuación. En primer lugar, se le planteó al curso la realización de un trabajo en grupo a modo de investigación exploratoria sobre los contenidos de la asignatura. Se entendió que el *aprendizaje cooperativo en grupo pequeño* facilitaría a los estudiantes un aprendizaje no solo en el ámbito cognoscitivo sino también en el ámbito social y afectivo fomentando valores como la solidaridad, las relaciones interpersonales, la identificación de los sentimientos, etc. (Apodaca, 2006). Así, entendiendo que el trabajo cooperativo era la forma más efectiva de aprendizaje (Johnson, Johnson y Smith, 1991) se propuso un número de participantes por grupo de entre dos y cuatro, intentando con esas cifras responder a las distintas necesidades que los estudiantes planteaban. Cada grupo, podría decidir sobre qué objeto realizar la indagación exploratoria en función de las siguientes temáticas:

- Un análisis de la conformación de un gobierno de entre los que se han sucedido entre 1979 y 2011, destacando aspectos como el contexto político de la disolución de las Cortes Generales, las elecciones y sus resultados —sistema de partidos, campaña electoral, etc.—, las alianzas parlamentarias y mayorías que apoyaron cada

- nominación presidencial o las líneas estratégicas que el candidato marcó en su discurso de investidura.
- Un análisis del desempeño gubernamental de una de las legislaturas también entre 1979 y 2011, observando las relaciones entre el gobierno y las cámaras legislativas —funciones legislativas, de control e impulso, debates sobre el estado de la nación, etc.—, las conformaciones gubernamentales —figuras presidenciales, gabinetes y crisis de gobierno—, el papel del resto de actores durante dicho periodo —institucionales, políticos, sociales, mediáticos, etc.— o los principales “hitos políticos” de cada legislatura.
  - Un trabajo de investigación a propuesta de los grupos que versara sobre alguno de los apartados que contenían las nueve lecciones teóricas que estaban señaladas en la guía didáctica de la asignatura.

Como se observa, todas las opciones recogían el desarrollo de diferentes competencias de carácter cognitivo e instrumental prefijadas en la guía docente. Una vez formados los grupos, se le propuso una tutoría<sup>9</sup> a cada uno de ellos para seleccionar la temática o negociarla —en el caso de que el objeto lo propusieran ellos—, fijando así los contenidos a desarrollar y los principales aspectos formales del trabajo<sup>10</sup>. Se entendió que las tutorías grupales, facilitarían en primer lugar el aprendizaje en grupo; en segundo lugar, que el grupo actuase como apoyo social, estableciendo relaciones sociales entre los estudiantes y en último lugar, lograr la eficiencia del tiempo de intervención grupal (Rodríguez, 2004).

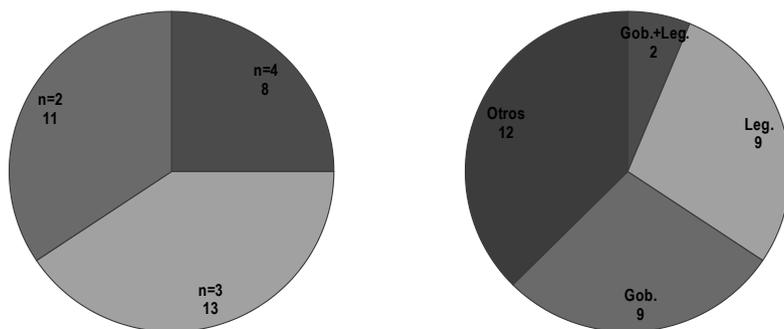
Finalmente, fueron 32 los grupos formados (véase figura 2) con un total de 93 estudiantes que accedieron a este sistema de evaluación continua<sup>11</sup>.

9. Entendiendo que la actividad tutorial facilita y apoya el proceso de aprendizaje, mejora el rendimiento académico y orienta al estudiante (Rodríguez et al., 2004).

10. Como norma general, los trabajos deberían tener una extensión de entre 8.000 y 15.000 palabras sin bibliografía, anexos y otros recursos (gráficos, tablas, cuadros, etc.). No obstante, el límite inferior y superior se ponderaría en relación al número de autores.

11. El resto hasta el total de matriculados, o bien solicitaron una evaluación no continua o directamente fueron “no presentados”.

Figura 2. Conformación de los grupos según miembros y objeto de trabajo.  
Datos absolutos.



Distribución según número de miembros    Distribución según objeto de investigación<sup>12</sup>  
Grupos: 32; Estudiantes: 93.                      Grupos: 32; Estudiantes: 93

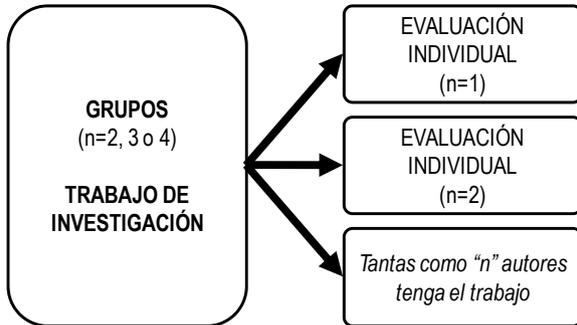
Fuente: Elaboración propia.

Una vez compuestos los grupos, se les indicó una fecha donde tenían que hacer entrega de un borrador preliminar de la investigación. En dicha entrega, se les planteaba la oportunidad bien de presentar una versión que estuviera prácticamente finalizada, o en su defecto, una versión que incluyese el contenido desarrollado hasta ese momento y una explicación de los puntos por desarrollar. Dicha versión tenía también el requisito de ser totalmente anónima, de modo y manera que ningún estudiante que tuviera que *evaluar* dicho trabajo pudiera identificar la autoría. En todo caso, dicha versión fue entregada mediante un archivo de texto editable para una supervisión por parte de los profesores, que eliminaron todas las referencias que pudieran identificar a los autores. Esta versión preliminar sería el objeto de análisis por otros compañeros de forma individual. Así, cada estudiante sería responsable de la realización de una evaluación de un trabajo, por lo que cada grupo tendría

12. La categoría “Gov.+Leg.”, refleja los trabajos que por la corta duración de las legislaturas se consideró la utilidad de integrar también la indagación sobre la conformación gubernamental (1979-1981 y 1981-1982); “Gov.”, hace referencia a las conformaciones gubernamentales; “Leg.”, hace referencia al desempeño gubernamental de las legislaturas; y “Otros” hace referencia a los trabajos propuestos por los estudiantes.

tantos evaluadores como miembros hubieran trabajado (véase figura 3). De esta forma cada estudiante participaría en un grupo de trabajo y además completaría una actividad individual de evaluación.

Figura 3. Sistema de coevaluación de los trabajos



Fuente: Elaboración propia.

Para la realización del ejercicio individual de evaluación, se diseñó una “ficha tipo” —tal y como aparece en el apéndice— que les fue remitida virtualmente a los estudiantes junto con el trabajo que tenían que criticar. La realización de la ficha para estos tenía el objetivo de construir un análisis crítico de cada trabajo asignado con dos premisas fundamentales: en primer lugar identificar hasta qué punto en él se encontraban recogidos unos contenidos básicos relacionados con el objeto de los mismos, y en segundo lugar, observar si el trabajo cumplía los criterios formales que fueron determinados<sup>13</sup>. A tal fin, la ficha tipo constaba de seis partes fundamentales a considerar:

1. Resumen/Ideas principales: se le pedía al estudiante una identificación del objeto de estudio y el reflejo de las principales aportaciones que este contenía.

13. Recuérdese que estos contenidos formales, en definitiva, se relacionan a su vez con las competencias transversales que tienen que adquirir los estudiantes, por lo que en cierto sentido su cumplimiento es también una parte fundamental del aprendizaje.

2. Presentación, claridad y legibilidad: en este apartado, el estudiante tenía que identificar posibles carencias en cuanto a contenidos formales —índice, apartado, redacción homogénea, uso de recursos visuales como tablas o gráficos, etc. —.
3. Metodología: se pretendía que el estudiante fuera capaz de definir el tipo de enfoque de investigación, y en su caso, proponer un enfoque alternativo si lo consideraba mejorable.
4. Datos y fuentes de análisis: aquí el estudiante tenía que detallar hasta qué punto consideraba que las fuentes eran adecuadas, así como el uso de los recursos bibliográficos.
5. Desarrollo: el estudiante tenía que definir en qué grado de desarrollo se encontraba el trabajo, y en su caso, qué contenidos podrían mejorarlo o completarlo.
6. Valoración general: por último, el estudiante tenía que valorar cualitativa y cuantitativamente el trabajo entre 0 y 10, en dos momentos; la entrega que había recibido y en un hipotético tiempo posterior teniendo en cuenta las posibles mejoras que podrían incluirse según el juicio emitido por ellos mismos<sup>14</sup>.

Una vez enviadas las fichas, se fijó un plazo prudencial para que cada estudiante complimentara la suya sobre el trabajo asignado. La selección de los grupos a los que se le asignó cada una de ellas se realizó de forma totalmente aleatoria pero evitando que los miembros de un mismo grupo evaluaran el mismo trabajo, intentando mitigar así efectos de *contagio* en el trabajo individual. Por lo tanto, una vez habían sido recibidas las fichas por el profesorado, estas tenían una triple utilidad: la primera en relación al proceso de aprendizaje colectivo, pues esta sería remitida al grupo de autores del trabajo para que lo pudieran mejorar; la segunda en relación a la evaluación de los estudiantes, pues suponía una herramienta para demostrar la adquisición de los conocimientos e instrumentos; y la tercera en relación al foco de atención de nuestra experiencia, pues contenía una valoración final que reflejaba la consideración del aprendizaje que estaban demostrando sus compañeros.

14. Hay que puntualizar que aunque se le pedía una valoración cuantitativa, no se preestableció una serie de criterios de medición concretos. Posteriormente en el apartado de resultados se explica dicha cuestión y sus implicaciones en nuestra reflexión.

Una vez recibidas las fichas, y con el fin de que los componentes de cada grupo pudieran hacer uso de las referentes a su proyecto para mejorarlo, se revisaron estas para que no fuera posible identificar su autoría y se remitieron a cada uno de los anteriores. Para incentivar que estas fueran consultadas y trabajadas por los autores de los trabajos, para la entrega final del trabajo de investigación se consideró obligatorio incluir un último apartado denominado “informe de cambios” que tenía que contener: una relación de todas las modificaciones en el contenido entre la versión preliminar y la definitiva —si estas se habían producido—; las sugerencias de mejora de otros estudiantes que habían sido introducidas y su justificación; las sugerencias de mejora no incluidas y su justificación; y por último, una autovaloración del trabajo final<sup>15</sup>. En esta autovaloración, al igual que en las fichas, había que señalar tanto una valoración cualitativa como una traducción numérica entre 0 y 10, también sin exigirles para esta segunda parte un ejercicio de exhaustividad. Por tanto, los trabajos definitivos también contemplaban tres dimensiones: la primera en relación al sistema de evaluación, sirviendo como criterio para reflejar hasta qué punto los grupos de estudiantes habían sido capaces de demostrar su grado de aprendizaje de las competencias establecidas; la segunda en relación a las consecuencias de la interacción entre estudiantes, reflejándose cómo el intercambio de conocimientos con otros estudiantes podía resultar positivo o negativo en el aprendizaje colectivo; y la tercera en relación a nuestro foco de atención, pues cada grupo finalizaba con un veredicto de su propio trabajo<sup>16</sup>. El cuadro 2 resume las actividades de forma esquemática.

15. Hay que recordar que los estudiantes de cada grupo, en las fichas realizadas respecto de su trabajo, podían observar las valoraciones en términos cuantitativos y cualitativos que les habían otorgado sus compañeros.

16. Nótese que este veredicto se hacía después de saber la opinión que otros estudiantes tenían de su trabajo, y que se emitía de manera colectiva.

Cuadro 2. Resumen de los objetivos según la metodología diseñada.

<b>Actividad</b>	<b>Resultado</b>	<b>Labor estudiantes</b>	<b>Labor profesores</b>	<b>Foco de reflexión</b>
Fijación de objetivos y metodología	Esquema de contenidos	Negociación y composición de grupos	Tutorización y supervisión	-
Investigación preliminar	Borrador preliminar del proyecto	Trabajo grupal de investigación	Tutorización y supervisión	-
Evaluación informes preliminares	Ficha de evaluación	Coevaluación (individual)	Heteroevaluación (trabajo coevaluación)	Observación y contraste
Investigación definitiva	Proyecto definitivo	Trabajo grupal de investigación	Heteroevaluación (trabajo investigación)	-
Replanteamiento y mejora de objetivos y metodología	Informe de cambios (dentro del proyecto definitivo)	Autoevaluación (grupal)	Heteroevaluación (trabajo autoevaluación)	Observación y contraste

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Respecto a los resultados de la experiencia, se empezará señalando las incidencias del proceso. Hay que indicar en primer lugar que la práctica unánimemente de los estudiantes realizó tanto el trabajo en grupo como la “evaluación anónima”. Sólo dos grupos recibieron una evaluación menos de las que debieran ya que dos estudiantes no realizaron dicho ejercicio. También hay que poner de manifiesto que otras dos evaluaciones fueron entregadas fuera del plazo temporal establecido para ello. No obstante, estas se remitieron a los grupos y fueron también revisadas por sus componentes y comentadas en sus respectivos informes de cambios.

Respecto de cómo se realizaron las evaluaciones individuales por parte de los estudiantes, hay que manifestar que en el aspecto de la

redacción formal estas fueron mayoritariamente correctas y respetuosas con el trabajo de sus compañeros. Como dice el título de este trabajo, los estudiantes se debían poner en la piel de un profesor, algo no muy usual entre los estudiantes de Ciencia Política. Y en ese sentido, al no determinar unos criterios cuantitativos en dicho ejercicio, no podíamos prever de antemano cómo podía ser la reacción de los estudiantes respecto del trabajo de sus compañeros. Sin embargo, el establecimiento de criterios a observar específicamente a través de la “ficha de evaluación” tipo consiguió una observación bastante precisa en el objeto de trabajo. Una de las cuestiones que suscitó algunas problemáticas para ciertos estudiantes fue el hecho de tener que hacer una evaluación de trabajos que excedían los límites formales en cuanto a extensión establecidos por el profesorado<sup>17</sup>. Otra cuestión anecdótica a señalar, es que algunos estudiantes y en limitados casos, detectaron extractos supuestamente plagiados de páginas de internet u otros recursos bibliográficos. Algunos de estos problemas, sin embargo, se debieron a un incorrecto uso del sistema de citación indicado. No obstante, en los supuestos más graves se concertaron tutorías específicas con el objetivo de que dichos estudiantes reconsideraran estas cuestiones en la entrega final.

Como ya se señaló con anterioridad, en todas las fichas se indicaba expresamente que los estudiantes valoraran cualitativa y cuantitativamente los trabajos. Para la valoración de carácter cuantitativo, se les indicó que calificaran el trabajo final según su opinión en una escala de 0 a 10 a partir de los criterios que habían ido examinando en los distintos apartados indicados en la ficha. Si bien dicha escala no puede ser usada de manera totalmente exhaustiva, como ya se ha expuesto en más de una ocasión, sí que a raíz de las comparaciones de esas puntuaciones se pueden obtener algunas conclusiones interesantes<sup>18</sup>. En general, las

17. En ese sentido, mientras que algunos manifestaron su sensación de injusticia por tener que evaluar muchos más contenidos que otros compañeros, para otros, considerando que sus compañeros habían excedido los límites formales, este hecho generaba el interrogante de si ellos también podrían hacerlo en la entrega final. Estas incidencias fueron tratadas caso a caso teniendo en cuenta que las condiciones de formato no podían ser modificadas, y que en todo caso, eso podía reflejarse en el juicio tentativo que ellos tenían que emitir.

18. En concreto, en la ficha se indicaba que valoraran el trabajo de 0 a 10 sin más instrucciones, criterios o restricciones. Mientras unos utilizaron números enteros, otros utilizaron números enteros con decimales o bien señalaron dos cifras entre las que consideraban que se podía situar el trabajo. Además, tampoco dicha valoración debía de la

valoraciones otorgadas a los trabajos por los evaluadores eran bastante similares. Comparándolas entre sí de la forma más precisa posible a través del indicador numérico, encontramos que la desviación estándar era de apenas un punto. Es decir, que si un estudiante le otorgaba un siete a un trabajo, el resto de compañeros aún sin ninguna interacción supuesta con el anterior, le otorgaba una nota que no distaba de la primera más allá de un punto. Entre los casos más significativos destacarían las evaluaciones realizadas a un grupo donde un estudiante valoró con cero el trabajo que examinaba mientras que el resto de los evaluadores le habían otorgado una nota al trabajo preliminar en torno al notable. La justificación de este evaluador para suspender el trabajo se basaba en el hecho de haber transcrito algunos contenidos de fuentes de internet sin referenciarlas. Para los otros compañeros evaluadores, esta situación —también detectada— no era lo suficientemente grave como para que dicho trabajo estuviera suspenso ya que la correcta citación de las fuentes sería suficiente para subsanar dicho error y obtener una buena nota en la entrega final.

Las calificaciones otorgadas oscilaban entre el cero y el nueve y medio, lo cual indica la importante dispersión en el desarrollo y el nivel de los trabajos en aquel momento. En torno al 15% de las evaluaciones que valoraron cuantitativamente los trabajos, otorgaron una nota por debajo del cinco, lo que en términos académicos sería considerado un trabajo insuficiente. En ese sentido, hay que señalar que el promedio de las notas otorgadas a los trabajos se situaba algo por encima del seis. Sin embargo, en todas las evaluaciones se indicaba la posibilidad de mejora y las pautas para *incrementar* esa valoración cuantitativa. Aunque también se les indicó que señalaran hasta qué puntuación podría aspirar el trabajo una vez mejorado, este aspecto tan sólo fue incluido por la mitad de los estudiantes, quedándose la otra mitad en las consideraciones

---

superación de una serie de parámetros cuantitativamente tasados, por lo que cada cual hacía una valoración general de la globalidad en función de su percepción totalmente subjetiva y a dicha valoración le otorgaba una puntuación en la citada escala. Por lo tanto, aunque aquí se expongan algunos datos de carácter numérico, estos tienen que ser considerados con todas las cautelas al respecto y entenderse como una simple aproximación global y personal de los evaluadores. Para el tratamiento comparativo, se han sistematizado de la forma que mejor pudiera llevarse a cabo dicho ejercicio. Incluso hay que tener en cuenta que algunos estudiantes, concretamente un total de siete, no llegaron a cuantificar el trabajo que valoraban, quedándose en el juicio cualitativo.

cualitativas. En todo caso, lo que interesa reseñar en este apartado es que las percepciones sobre la adquisición de competencias por parte de los estudiantes fueron altamente similares entre sí.

Como se exponía en el apartado de metodología, los trabajos finales debían incluir un informe de cambios donde uno de los aspectos que había que señalar era una autovaloración final, también con esa vertiente doble cualitativa y cuantitativa. Aún así, no todos realizaron de la misma forma dicho ejercicio. La mayoría, cumplieron sobradamente con las indicaciones en cuanto a la explicación de las modificaciones y la emisión de un juicio final incluyendo una nota en términos numéricos; sin embargo, esta última parte fue omitida por algunos grupos, llegando sólo a hacer una valoración cualitativa de la calidad del trabajo<sup>19</sup>. Una vez más, el hecho de no reflejar una escala exhaustiva limita las conclusiones que se pueden extraer del ejercicio. No obstante, resulta interesante comparar las calificaciones otorgadas por los profesores respecto de la autovaloración final de los estudiantes.

En primer lugar, no se observa una relación sistemática en las diferencias observadas. Esto quiere decir que mientras que en unos casos la nota final otorgada por los profesores era superior a la que se otorgaban los estudiantes, en otros casos era inferior. Atendiendo a esta singularidad, indagamos en las causas que podían estar detrás de este hecho. Revisando los informes de autovaloración se observaba cómo unos grupos se puntuaban “a la baja” mientras que otros lo hacían “a la alta”<sup>20</sup>. Sin embargo, mientras que unos grupos pecaron de *modestos* aún reconociendo la calidad de su trabajo, otros consideraron que este era digno de obtener la mejor calificación, y así lo reflejaron y lo de-

19. La no inclusión del informe de cambios, suponía un menoscabo en la nota final del estudiante, pues en el informe de autovaloración también debía justificarse la inclusión o exclusión de las sugerencias que emitían los evaluadores. Por tanto, era un “termómetro” más para identificar la adquisición de competencias de la asignatura. Sin embargo, el hecho de no incluir expresamente una autovaloración final expresada en términos numéricos no fue penalizada en la calificación final de los trabajos, ya que como se dijo en la introducción, el objeto era tener argumentos para la reflexión y no tanto obtener criterios exhaustivos de contraste. No obstante, y quizá no sea por causalidad, los trabajos que no realizaron dicho ejercicio son precisamente los que obtuvieron peores resultados.

20. Todos los grupos, sin embargo, emitieron un juicio más positivo que el de los correctores iniciales, lo cual era hasta cierto punto comprensible en tanto la versión evaluada por sus compañeros era preliminar.

fendieron. De ahí que en algunos casos los profesores tuvieran mejor percepción de los trabajos que los propios estudiantes y en otros ocurriera al contrario. Cabe apuntar, por ejemplo, que los trabajos mejor calificados habían sido autovalorados ligeramente por debajo que la nota final que les fue otorgada.

La corrección y valoración por parte de los profesores se concretó estableciendo una relación de objetivos previstos, dedicación y seguimiento y contraste con lo que reflejaban los trabajos. Así, no sólo se contaba con la herramienta del trabajo en sí para determinar su resultado final sino además con otros criterios de seguimiento de la actividad a través de tutorías —todos los grupos tuvieron al menos dos veces tutorías específicas— o interacción virtual. En ese sentido, las desviaciones entre la autovaloración y la calificación otorgada por los profesores sí que observaban desfases importantes, de hasta dos puntos a la baja en algunas ocasiones. De la misma forma, y contrastando con los juicios emitidos respecto de las valoraciones sobre el trabajo en versión preliminar, hay que señalar que en la mayoría de las ocasiones la consideración final otorgada por el profesorado era superior a la que determinaron sus compañeros. Si bien este hecho es hasta cierto punto esperable, no es menos cierto que con la lectura de los informes de modificaciones se deducía que la mejora de los trabajos en muchas ocasiones estaba en las consideraciones que les habían hecho sus propios compañeros.

## CONCLUSIONES

Nuestra pretensión con el diseño de la experiencia que ha sido relatada era reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está poniendo en marcha al calor de los nuevos planes de estudios emanados desde la filosofía derivada de la última gran reforma universitaria vinculada al plan de convergencia europea de la enseñanza superior. Desde dicho presupuesto, se diseñó un sistema de evaluación singular para una parte aplicada de la asignatura, donde se consideraban como criterios para la evaluación de los estudiantes, actividades de carácter evaluativo de estos en torno al trabajo de sus compañeros y al suyo propio. Así, los informes que ellos realizaban entendimos que iban a tener utilidad en su proceso formativo y a la vez nos darían herramientas para interpretar hasta qué punto nuestro trabajo de evaluación como profesores se correspondía con las percepciones que ellos tenían de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados que hemos destacado en el apartado anterior, consideramos que hay que empezar en primer lugar por hacer una autocrítica al proceso diseñado a la hora de contrastar las percepciones de los distintos actores implicados. El hecho de que dichos ejercicios de valoración incluyeran criterios cuantitativos sin diseñar previamente una herramienta mucho más exhaustiva y que fuera seguida de forma sistemática por todos los estudiantes vinculados al proceso, ha motivado que los resultados de la comparación sean muy limitados. En ese sentido, la utilización de un documento a modo de rúbrica que los estudiantes hubieran podido usar a la hora de calificar sus experiencias, nos hubiera llevado a poder tener coevaluaciones y autovaloraciones mucho más exactas y contrastables entre sí, y también con la labor de evaluación del docente. Esto nos demuestra una vez más que valorar el resultado de un estudiante es de una dificultad extrema, y que puede estar impregnado por una buena dosis de subjetividad. El profesor muchas veces conoce los criterios de evaluación, pero si no se le explicitan lo suficiente al estudiante difícilmente este pueda orientar su trabajo a unos resultados óptimos, no solo de calificación, sino también de aprendizaje. No obstante, y pese a lo anterior, también es cierto que la actividad de evaluar es mucho más que la de cuantificar los resultados. En ese sentido, si bien cuantitativamente el trabajo realizado pueda completarse mucho más, la inclusión de las justificaciones y argumentaciones de los estudiantes si nos ha servido para interpretar cuáles son los matices que una misma evaluación cuantitativa puede suponer. La estandarización implica en ciertas ocasiones una pérdida de esa riqueza de la realidad, que en el caso del sistema diseñado nos ha ayudado a interpretar, por ejemplo, los casos extremos de altos desfases que puede haber entre las valoraciones otorgadas entre los propios estudiantes o con la labor del profesorado.

Además de lo anterior, otra cuestión a tener en cuenta para interpretar los resultados fue el contexto de desarrollo de la asignatura. En primer lugar, tal y como se comentó, la experiencia se puso en marcha con estudiantes de dos cursos distintos. A la hora de conformar los grupos o decidir quién evaluaba a quién, se consideró el conjunto de estudiantes como un todo sin segmentar su procedencia. Eso conllevó finalmente un grupo de estudiantes grande, lo que quizá no fuera lo más óptimo para la buena marcha del sistema ideado. Otro factor contextual a tener en cuenta fue el tiempo en el que desarrolló la asignatura. La experiencia se diseñó e implementó habiendo comenzado ya el transcurrir del periodo lectivo de la asignatura —una vez los profesores fueron invitados

a desarrollar una experiencia novedosa de evaluación—. Este hecho redujo mucho los márgenes temporales que los estudiantes tenían para hacer todas las actividades programadas y quizá también el tiempo que pudieron dedicar a la profunda reflexión que ellas derivaban. Aunque el profesorado intentó mitigar dichos efectos en la medida de sus posibilidades, hay que señalar que la eventual repetición de la misma necesitará una planificación con márgenes más amplios.

En cualquier caso, al ser la primera vez que se pone en práctica por parte de los signatarios de este capítulo una experiencia así, nuestra intención era comenzar a reflexionar para mejorar nuestra tarea docente. Como se ha podido deducir de los resultados y de las consideraciones incluidas en esta conclusión, podemos entender que la experiencia ha sido rica y muy útil para detectar mejoras en nuestra planificación docente. Hay cuestiones que obviamente no dependen de la voluntad de los profesores, pero otras sí pueden ser reinventadas o revisadas. Y sin duda, esta enriquecedora experiencia nos resulta muy interesante para dicho ejercicio de mejora de nuestra actividad docente. En concreto, el hecho de que las valoraciones fuesen muy similares entre sí indica que la imagen sobre los resultados que tiene que ofrecer la evaluación no diverge en gran medida entre los estudiantes. Sin embargo, si apreciamos diferencias con nuestra imagen como docentes. De este modo, nuestra reflexión debe situarse en el plano de la definición de los objetivos a superar por estos para ayudarles a que sean capaces de mejorar su aprendizaje.

No queremos finalizar este capítulo sin apuntar que los estudiantes fueron sometidos a una encuesta sistemática que voluntariamente contestaron sobre todo el proceso<sup>21</sup>. Esta la respondieron 65 estudiantes, un

21. Con el objeto de poder pulsar las opiniones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que fue diseñado para el ámbito práctico de la asignatura de la forma más representativa posible, se decidió realizar una encuesta estructurada que contenía un total de 29 preguntas. Se les invitó a realizarla el último día de clase después de la entrega de los proyectos definitivos y antes de saber cuál sería la nota otorgada a las distintas actividades que habían realizado. En ella se incluyeron preguntas sobre el grado de información de los criterios de evaluación que percibían tener los estudiantes, el grado de interés y la valoración que les había suscitado el sistema evaluativo propuesto, la repercusiones que consideraban que había tenido dicho sistema en su proceso de aprendizaje y otra serie de consideraciones sobre la experiencia diseñada y los distintos aspectos de su implementación.

total de casi el 70% de quienes participaron de la experiencia. En este trabajo decidimos centrarnos en la explicación del proceso y dejar el análisis en profundidad de los resultados de dicha herramienta para otro momento. Sin embargo, sólo a título testimonial incluiremos un aspecto que se introdujo en la misma y consideramos llamativo. Según los datos de esta, el 70,76% recomendaría la repetición de la experiencia en cursos sucesivos por considerarla positiva. Este hecho, aparte de que nosotros consideramos que avala ampliamente el diseño y desarrollo del sistema empleado, nos produce bastante satisfacción. El arduo trabajo llevado a cabo tanto por estudiantes como por profesores no sólo nos ha servido a nosotros para reflexionar sobre nuestra labor docente sino que además les ha ayudado a los estudiantes en su proceso de aprendizaje según su propia percepción.

## APÉNDICE. FICHA DE EVALUACIÓN

Asignatura: PROCESO POLÍTICO ESPAÑOL

Titulación: CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN Y DERECHO

Curso académico: 2013/2014

Profesores responsables: JUAN MONTABES PEREIRA Y JOSÉ MANUEL TRUJILLO

Departamento: CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN

## FICHA DE EVALUACIÓN ANÓNIMA

\*\*\* Este documento deberá ser realizado tras la lectura del trabajo asignado. La extensión máxima de esta ficha no podrá superar las 3 páginas. Una vez finalizado, deberá ser depositado individualmente en el apartado “Evaluación > Trabajos usuarios > Actividades” de la plataforma SWAD antes del 10 de enero de 2013 en formato de texto editable (.doc, .odt, o similares) **[NO SE ADMITIRÁN PDF]**.

Nombre y Apellidos de la persona evaluadora	
Título del trabajo asignado	

Complete la información requerida de cada uno de los apartados en la fila en blanco.

<p><b>1. RESUMEN/IDEAS PRINCIPALES.</b> A su juicio, ¿cuál sería el objeto de estudio? Resuma con sus palabras qué pretendía explicar el trabajo y cómo lo ha hecho.</p> <p>1.</p>
<p><b>2. PRESENTACIÓN, CLARIDAD, LEGIBILIDAD.</b> Destaque: si se hace un planteamiento claro del contenido del trabajo, si la estructura de presentación es entendible (se usan recursos para simplificar la información como tablas o gráficos, etc.), si las ideas están bien desarrolladas, si hay una redacción homogénea o se rompe la unidad en los distintos apartados... Realiza alguna(s) sugerencia(s) de mejora en ese sentido.</p> <p>2.</p>
<p><b>3. METODOLOGÍA.</b> Identifique el enfoque que tiene el trabajo: ¿es meramente descriptivo? Si lo es, ¿podría haberse intentado realizar algo de mayor complejidad en esa temática? En caso de que sea más complejo, ¿se intentan establecer relaciones causales entre distintos fenómenos del proceso político? ¿se consigue finalmente dar una explicación adecuada al fenómeno o fenómenos que se pretenden medir?</p> <p>3.</p>
<p><b>4. DATOS Y FUENTES DE ANÁLISIS.</b> Examine los datos que se utilizan, la bibliografía y/o las fuentes consultadas. ¿Qué valoración le merecen, son suficientes o insuficientes? ¿Se podría completar el trabajo con algunos datos adicionales? ¿Hay algún autor/a o referencia que podría enriquecer el análisis? ¿El tratamiento es actual o recurre a fuentes de publicación no recientes? ¿Se presta la temática a poder trabajar con datos de actualidad?</p> <p>4.</p>
<p><b>5. DESARROLLO.</b> ¿En qué fase se encuentra el trabajo evaluado? Determinar si está prácticamente concluido o en un punto intermedio. En caso de echar en falta algún contenido fundamental, ¿está contemplado para la entrega final? ¿Hay algún aspecto obviado en la temática que sería interesante introducir en el análisis? Hacer un diagnóstico del desarrollo del trabajo y sugerencias justificadas, en su caso, para que este se complete aún más.</p> <p>5.</p>
<p><b>6. VALORACIÓN GENERAL.</b> En el caso de que tuviera la responsabilidad de evaluar el trabajo tal y como está, ¿qué valoración obtendría? ¿y en el caso de que introdujera las modificaciones o sugerencias que le ha realizado, teniendo presente el tiempo que resta para la entrega final? (utilice dos escalas, una cualitativa —bien, mal, regular...— y su traducción cuantitativa 0-10).</p> <p>6.</p>