

## FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EVALUACIÓN: DEPARTAMENTOS Y ON-LINE

Nicolás MARTÍNEZ-VALCÁRCEL<sup>1</sup>, Alicia DE GREGORIO CABELLOS<sup>2</sup>, Yvette COYLE-BALIBREA<sup>3</sup>, Elisabet LÓPEZ-MEDINA<sup>4</sup>, Elisa NAVARRO-MEDINA<sup>5</sup>, Francisco PINEDA-PÉREZ<sup>6</sup>, María Luisa GARCÍA-HERNÁNDEZ<sup>7</sup>, José Miguel NIETO-CANO<sup>8</sup>, María de la Paz PRENDES-ESPINOSA<sup>9</sup>, Dolores CALDERÓN-MÉNDEZ<sup>10</sup>, Rogelio MARTÍNEZ ABELLÁN<sup>11</sup>, Mónica PORTO CURRÁS<sup>12</sup>, Mercedes YAGÜE-SÁNCHEZ<sup>13</sup>, Begoña ALFAGEME-GONZÁLEZ<sup>14</sup>, Rosa HERVÁS-AVILÉS<sup>15</sup>, Martha ORTEGA-ROLDÁN<sup>16</sup>, María Elena MARTÍNEZ-MOLINA<sup>17</sup>, José Ramón URQUIJO-GOITIA<sup>18</sup>, Marlene del Carmen CASTRO-DE-URDANETA<sup>19</sup>, Timothy HOLIAN<sup>20</sup>, Juan Carlos CRESPO-LÓPEZ-DE-CASTILLA<sup>21</sup>, Francisca BARTRA-GROS<sup>22</sup>.

Facultad de Educación<sup>1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,22</sup> Facultad de Ciencias Educativas<sup>16</sup>, Departamento de Lenguas y Literatura<sup>2,20</sup>, Departamento de Humanidades<sup>18</sup>, Facultad de Ingeniería<sup>19</sup>, Centro de Magisterio Universitario<sup>21</sup>

Universidad de Murcia (España)<sup>1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17</sup> Universidad Autónoma del Carmen (México)<sup>16</sup>, University of Wisconsin-Whitewater (EE.UU.)<sup>17</sup>, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)<sup>18</sup>, Universidad de Zulia (Venezuela)<sup>19</sup>, University of Wisconsin-Waukesha (EE.UU.)<sup>20</sup>, Pontificia Universidad Católica de Perú (Perú)<sup>21,22</sup>

### RESUMEN

*Esta ponencia forma parte del Simposio que sobre "Evaluación en la Universidad como ámbito de formación y desarrollo profesional: investigación y docencia" se lleva a cabo en este Congreso. Docencia e Investigación van unidas, inexorablemente a una tercera necesidad: formación. El Simposio está organizado en torno a 4 ponencias que tienen su origen en la realización de proyectos, Tesis de Licenciatura y Tesis Doctorales. Fruto de esas investigaciones es la preocupación por dar a conocer los resultados y formar a otros docentes. Sin duda, la investigación es absolutamente necesaria, pero también sin duda está la pertinencia de pensar en formas y maneras en la que se traslade a la práctica. Lo que aquí presentamos es, precisamente, la implicación práctica de algunos de los resultados de esas investigaciones contextualizadas en dos ambientes distintos pero muy singulares en los que los profesores se encuentran: los departamentos (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia) y la formación de grupos de profesores (Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los EE.UU., ALDEEU). En ambos casos no afecta a la totalidad de los componentes, sino a una parte de ellos, enriquecida con la participación de profesionales de otras especialidades y universidades.*

**Palabras Clave:** *evaluación, aprendizaje, formación, investigación, alumnos, enseñanza, departamentos*

## 1. FUNDAMENTACIÓN

La evaluación y la formación en general y cuando las remitimos a la universitaria en particular, son un espacio de atención cada vez mayor que se ha visto incrementado en los últimos años (baste solamente consultar cualquier base de datos, para que las entradas varíen de acuerdo con la especificidad de la pregunta, entre 8.500 y casi las 500.000). La preocupación por la calidad, otro término ligado a los procesos de enseñanza de evaluación y de formación, nos vuelve a proporcionar una información casi inmanejable también en cuanto al volumen de información escrita o digital existente. Este concepto, suele presentarse asociado a la evaluación y, por lo tanto, delimita un espacio muy controvertido donde se entrecruzan múltiples intereses y concepciones ideológicas e incluso partidistas de acuerdo con Martínez [1]. Como señala Porto [2], son mucho los años que llevamos realizando evaluaciones, y deberíamos arbitrar un tiempo para profundizar en la reflexión sobre las mismas que nos permitirá conocer lo que se lleva a cabo, cómo se implementa, qué alcance tiene, cuáles son los logros que hemos alcanzado e incluir, como una mirada privilegiada, lo que opinan y sienten los protagonistas de la misma.

Por otra parte, cuando nos centramos en la evaluación universitaria y la formación que sobre ella tienen los docentes, un hecho a tener presente es la distinta procedencia de los profesores (Facultades, materias, especialidades, etc.), al igual que su preparación en evaluación. Esta realidad, nos debe llevar a no dar por supuestos ciertos conocimientos que nos son familiares a los especialistas. Por ello, aún sabiendo que las funciones de la evaluación son un contenido familiar para los que nos dedicamos a este ámbito de conocimiento, señalaremos brevemente su contenido.

El trabajo de Martínez ya citado, ofrece un marco sintetizador de las diferentes aportaciones de las funciones de la evaluación que podrían resumirse en: acreditación, control, pedagógica y motivadora o psicológica. Brevemente, en esta sinopsis nos referimos a la tercera, por el alcance que tiene en la configuración de este trabajo. Así pues la función pedagógica de la evaluación está, o debiera estar, vinculada con el quehacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues permite al profesorado valorarlos, identificar los niveles de comprensión, localizar los problemas, ofrecer ayuda individualizada y ajustar las planificaciones a los indicadores obtenidos por la evaluación. Además, este tipo de evaluación no sólo es favorable para el público externo (excesivamente preocupado por la responsabilidad o el reclutamiento de personal competente), sino también para los propios profesores, ya que de este modo pueden ayudar a sus estudiantes a ajustar su programa, comprender su enseñanza y mejorar todo un mundo de significados construidos en torno a la misma.

Por otra parte, vamos a seguir conscientemente, en estos momentos de cambio acelerado, trabajos que son ya clásicos sobre las concepciones y las perspectivas que la formación del profesorado tiene [3], y cómo éstas no pueden considerarse como un ámbito independiente de la enseñanza, del currículo, de las instituciones educativas como organizaciones y del concepto del profesor y de su aprendizaje como adulto [4].

Todas estas aportaciones vienen a pronunciarse en una línea de aprendizaje diferente de la tradicionalmente desarrollada por la pedagogía (centrada en el niño). En este sentido, se propone el término de "Andragogía" para designar el aprendizaje de los adultos. Desde este modelo se argumenta que tanto desde el punto de vista biológico como desde el social, cultural o psicológico, nos encontramos con unas características diferentes de la etapa adolescente. Así, la motivación de los adultos para aprender queda recogida por tres ámbitos de su actividad: las situaciones vitales en las que se ve inmerso, los problemas que derivan de las mismas y la percepción que desde su teoría personal (su experiencia), se tienen sobre ellas. Malcom Knowles en 1988 [5], siguiendo y ampliando los trabajos de Lindeman [6], señala que:

1. Los adultos se motivan para aprender en la medida en que experimentan necesidades e intereses que ese aprendizaje satisfará; por tanto, estas son las cuestiones de salida apropiadas para organizar el aprendizaje de los adultos.
2. El aprendizaje de los adultos está orientado a los núcleos vitales: por tanto, las unidades apropiadas para organizarlo son las situaciones de la vida (relaciones entre compañeros del mismo centro, gestión y control de clase, confianza en uno mismo, incertidumbre ante los cambios, situaciones problemáticas de clase, etc.), no solamente de mejora en las materias.

3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto; por tanto, el cuerpo metodológico de la educación del adulto es el análisis de la experiencia.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse; por tanto, el rol del formador consiste en implicarse con ellos en un proceso de indagación mutua, antes que en la transmisión de nuestro conocimiento.
5. Las diferencias individuales entre las personas crecen con la edad; así pues, la educación de adultos debe tener en cuenta las diferencias en estilo, tiempo, lugar y ritmo de aprendizaje.

De acuerdo con lo anteriormente expresado (entendiendo el paradigma de aprendizaje orientado a la indagación como referente y las dimensiones del aprendizaje de adultos y la motivación de éstos a aprender, señalados en los principios más arriba mencionados), podemos definir que las características de nuestras experiencias de formación han sido: la interactividad (los factores sociales, organizativos y culturales han de darse en interacción con los factores personales y psicopedagógicos), comprensividad (cada actividad estará integrada en el plan global, de forma que exista una clara conceptualización de por qué, dónde, cuándo, cómo y para qué de lo que se hace), continuidad (las actividades realizadas no deben entenderse como puntuales y asistemáticas, sino que deben concebirse como un proceso en desarrollo que requiere del reforzamiento continuo), relevancia (la necesidad tanto de notabilidad, como de practicabilidad del contenido de formación (es importante, puede ser aplicado y contribuye a la mejora de su enseñanza), participación (la intervención y la dirección de los docentes en las fases de planificación, desarrollo y evaluación de su proceso de formación (conceptualizado como investigación), repercute no solamente en una mayor implicación en los procesos mencionados, sino en la apropiación de esa actividad), coherencia (correspondencia entre el contenido y propuestas metodológicas de la actividad de desarrollo profesional y las metodología empleadas en su desarrollo), actividad (necesidad de incluir elementos de práctica en todo programa) y flexibilidad (referida a la estructura y al contenido, en el sentido de incluir distintas alternativas y cursos de acción en función de los intereses y necesidades de las personas), circunscritas a dos ámbitos contextuales diferentes: los profesores constituidos en grupo como asociación o como departamento [7]. Éstos son los casos de: un grupo de profesores de “La Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los Estados Unidos (ALDEEU)” y de parte de los de docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (DOE).

## **2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LÍNEA: LA EXPERIENCIA DE ALDEEU.**

La Asociación ALDEEU inició sus encuentros en 1981 y en principio estuvo constituida solamente por doctores y licenciados españoles, prácticamente de todas las especialidades, que ejercían docencia en los EE.UU. Posteriormente ampliaron sus miembros a otros docentes hispanoamericanos y actualmente también a españoles aunque no estuviesen en los EEUU. Evidentemente, sus objetivos eran mantener unos lazos de unión que les permitieran relacionarse y apoyarse mutuamente. Todos los años celebran una Asamblea en la que exponen sus trabajos, comunicaciones y experiencias. En la penúltima Asamblea XXVII celebrada en Ávila se propuso la posibilidad de trabajar algún contenido común a lo largo del año integrando a miembros de la asociación y que expusieran su experiencia en la Asamblea XXVIII que celebró en Julio de 2008 en Córdoba. Varios de sus miembros aceptaron la propuesta y el reto, sin duda apasionante pero complicado, de llevar a cabo esa experiencia.

### **2.1 LA PLURALIDAD QUE APORTAN LOS ORÍGENES NACIONALES Y LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES.**

Los once profesores que participan (seis directamente en la traducción y cinco en la infraestructura y asesoramiento) y los 20 alumnos de tres de las universidades, aportan diversidad al proyecto en relación con sus respectivas nacionalidades, lenguas maternas, formación académica y ejercicio profesional. El grupo cuenta con profesores hispano-hablantes originarios de México, Venezuela, Perú y España, y con una profesora hablante nativa de inglés oriunda de Gran Bretaña. Estos profesores trabajan para seis universidades diferentes, localizadas respectivamente en México, Venezuela, Perú, España y Estados Unidos. En cuanto a su formación académica recoge una diversidad que incluye Pedagogía, Idiomas, Historia, Magisterio

y Literatura. Por último es de destacar que en su trabajo actual se incluye la docencia en Pedagogía, Magisterio, Historia e Investigación, como es el caso del CESID

Las relaciones previas entre grupos de estos docentes (no todos se conocían entre sí), y los trabajos en los que se habían implicado (aislada o colectivamente), permitía partir de unos intereses comunes: la investigación, la docencia, la formación del profesorado, la evaluación en general, los problemas de las traducciones del inglés al español y la necesidad de utilizar en sus comunicaciones las nuevas tecnologías. En concordancia con todo ello y las posibilidades que la organización virtual proporcionan, permitieron encontrar una vía factible para trabajar en un proyecto común que recogiese, en gran medida, esa realidad tan plural. Más concretamente, este fue: *La traducción de una veintena de términos relativos a la evaluación de la actividad docente del profesorado procedentes del Glosario del Centro de Evaluación de la Universidad del Estado del Oeste de Michigan* (<http://www.wmich.edu/evalctr/ess/glossary>. Copyright 2007, The Evaluation Center, Western Michigan University. Adapted with permission), y *la elaboración de una página Web que recogiese el trabajo* (<http://www.um.es/docencia/nicolas/noticias/glosario/index.htm>). Para ello fue necesario que:

1. en primer lugar se establecieran cinco equipos de traducción formados por alumnos de las siguientes carreras y orígenes nacionales: Pedagogía (España), Magisterio inglés (España), Ingeniería (Venezuela) y Magisterio inglés (México); cada uno de estos grupos tradujo, con el asesoramiento de sus profesores, cuatro de los términos del Glosario escogidos para el proyecto;
2. en segundo lugar, concluida la primera fase, un grupo de profesores trabajara en la corrección y depuración de las traducciones mediante conversaciones semanales mantenidas en línea (*online chats*) de una media de dos horas de duración con la finalidad principal de formarse en evaluación.

## 2.2 LOS OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA.

De acuerdo con los intereses y las posibilidades que se tenían, los objetivos que se propusieron fueron los siguientes:

1. Llevar a cabo experiencias de formación de docentes sobre evaluación.
2. Partir de trabajos de los propios alumnos.
3. Trabajar en colaboración utilizando las herramientas que Internet proporciona, más concretamente el MSN.
4. Establecer la organización necesaria que permita la participación de profesores y alumnos de contextos y formación muy diferentes.
5. Elaborar una página Web dónde puedan recogerse los resultados.
6. Llevar a cabo, inicialmente, experiencias de bajo costo económico utilizando los recursos que se ofrecen sin costo en la red.

## 2.3 LOS CONTENIDOS DE LA EXPERIENCIA.

La información que proporciona, sobre evaluación en general y sobre el profesorado en particular, el Glosario del Centro de Evaluación de la Universidad del Estado del Oeste de Michigan, los autores que la realizan, la fundamentación en la que se basa, la concisión de sus definiciones que permite la profundización de su significado y la actualización que tiene, determinaron la pertinencia de utilizarla. De los más de 200 términos que componen el glosario se seccionan 19 de acuerdo con las siguientes categorías:

*Naturaleza de la evaluación:* la evaluación y los evaluadores tienen determinados códigos, referentes, normas y definiciones que utilizan para llevar a cabo su trabajo. El conocimiento de ellas por parte de los evaluados, permite saber y comprender tanto su trabajo, como las exigencias que se les pide que tengan en cuenta y el alcance que tiene. Los cinco términos seleccionados tienen como finalidad lo expresado anteriormente. Estos son: *Evaluation, Assessment, Consistency, Generalizability, Practice.*

Por otra parte, las *finalidades de la Evaluación*. No podemos olvidar que la evaluación es un hecho social, y dichas finalidades están relacionadas con los valores y capacidades que quieren conocer. El que se consideren unas u otras no es un hecho de poco valor, sino que tiene un alcance que, como mínimo, es preciso saber. Los términos seleccionados tienen esa intencionalidad: *Standard, Summative Teacher Evaluation, Formative Teacher Evaluation*.

Coherentes con las finalidades, son *los objetos de la evaluación* los que determinan y concretan lo que se quiere conocer (en este caso las capacidades que se quieren observar). Son múltiples las dimensiones que pueden ser evaluadas de los docentes y, como ya se ha expresado anteriormente, que se decida por una o por otra no es algo de poca importancia, sino que afecta a nuestro desarrollo personal y profesional. Las más significativas elegidas son: *Cognitive Domain, Competency (Teaching), Performance Evaluation, Performance Assessment, Performance appraisal*

De acuerdo con las finalidades y los objetos de evaluación, *los instrumentos que se utilizan* para obtener información, han de ser coherentes y deben proporcionar los datos pertinentes que permitan, tras su tratamiento e interpretación, emitir juicios sobre los evaluados. Nuevamente hemos de señalar que la elección de una u otra técnica no es un hecho insustancial y puede afectar seriamente los resultados que se quieren obtener. Con la finalidad de poseer una perspectiva general de los mismos se tradujeron los siguientes: *Questionnaire, Interview, Portfolio, Observation, Peer Review*.

Por último, la forma en la que los *resultados son presentados* a los profesores, pueden facilitar o no su lectura e interpretación. Es importante reconocer que la presentación de resultados es también un quehacer intencional y por lo tanto cargado de significados en esta dimensión de la profesión. Solamente se trabajó con uno de ellos debido a la necesidad de concluir la experiencia, este fue el *Reporting*.

## 2.4 EL PROCESO DE TRADUCCIÓN: PROBLEMAS Y SOLUCIONES.

La traducción de una veintena de términos relativos a la evaluación de la actividad docente del profesorado, procedentes del Glosario del Centro de Evaluación de la Universidad del Estado del Oeste de Michigan, constituye el foco principal del proyecto. Se trata de una labor en la que han participado y de la que se han beneficiado profesores y alumnos, como ya se ha comentado y que se ha dividido en dos fases de la que comentamos solamente la segunda.

Como ya se ha indicado, el proceso de corrección, depuración y consolidación de los términos trabajados para el proyecto se lleva a cabo en el marco de una conversación semanal en línea en la que los profesores participantes discuten la propiedad de los textos propuestos por los estudiantes y los cambios que consideran necesario hacer en ellos. El diálogo se centra en dos aspectos de la traducción: 1) la propiedad de las definiciones en español desde el punto de vista de la equivalencia de contenido y, hasta donde sea posible de forma, con sus originales, incluyendo una presentación correcta de las realidades conectadas con la disciplina de la Pedagogía; y de las diferencias culturales existentes entre el contexto original de definición de los términos, es decir, la evaluación del profesorado en el ámbito educativo de los Estados Unidos, y los sistemas venezolano, mexicano y español; y 2) la propiedad desde el punto de vista léxico, ortográfico y morfológico. El objetivo es establecer definiciones que se ajusten al contenido del inglés original, que presenten de manera fiel las realidades y procesos definidos en ellas o incluidos en la definición (equivalentes a los propios o no) y que respeten las normas léxicas y gramaticales del español.

Junto a la utilización de recursos impresos tradicionales, como diccionarios "Inglés-Español. Español-Inglés" (ej. *The Oxford Spanish Dictionary*) o manuales de uso como *Ortografía de la Lengua Española* de la Real Academia, durante las charlas, los participantes contaron con una serie de fuentes disponibles en forma electrónica que agilizan la consulta y resolución de cuestiones léxicas y gramaticales.

La *diversidad de orígenes nacionales* de los profesores participantes da como resultado que se propongan varias equivalencias españolas para un vocablo o sintagma inglés. En muchas ocasiones las diferencias no resultan problemáticas, y se elige de común acuerdo una forma como equivalencia del original. Así, mientras los participantes españoles suelen utilizar "hispanohablante", la profesora mexicana indica que en su país la forma generalizada es

"hispanoparlante;" y por consenso se escogieron la primera de estas equivalencias. En otros casos, las diferencias regionales pueden presentar un problema para el que el grupo necesita encontrar un término o expresión que sea no sólo un equivalente adecuado para el vocablo original, sino también aceptable para todos sus miembros. Puede servir como ejemplo el sustantivo "performance," que aparece en varias de las definiciones de los términos seleccionados para el proyecto. En la traducción elaborada entre los participantes se emplearon el sintagma "actividad docente"[8], que no aparece en los diccionarios consultados pero que cuenta con el mismo significado que el inglés original y, por añadidura, trasciende diferencias regionales.

En la depuración de las traducciones elaboradas por los estudiantes y en sus propias discusiones, los profesores han encontrado varios casos de *anglicismos* y de *cognados* que han merecido su atención. Un ejemplo de falso cognado eliminado de las traducciones es el sustantivo "evidencia"[9], (como equivalente de "evidence"[10]). Para evitar el uso incorrecto de "evidencia" los profesores sustituyeron este sustantivo con la palabra "muestras". En el terreno de los cognados resulta interesante el caso de "consistency" y de su paralelo español "consistencia". Una de las acepciones de *Webster's New World Dictionary* [11] para el término "consistency" es "confirmity with previous practice" (*Webster's*, 303). Es esta acepción la que corresponde a la definición del término en el terreno de la evaluación uniforme del profesorado. El *Diccionario de la Real Academia* define el vocablo "consistencia" como "(De *consistente*). 1. f. Duración, estabilidad, solidez. 2. f. Trabazón, coherencia entre las partículas de una masa o los elementos de un conjunto" (<http://buscon.rae.es/drae/>). Al comparar las definiciones de ambas lenguas, se podría concluir que conviene utilizar un término como "uniformidad" en la traducción del sustantivo "consistency" en relación con la evaluación del profesorado. Con base en la tradición académica y profesional en el campo de la pedagogía se decidió sin embargo utilizar "consistencia," dado que, según se señaló, este cognado se usa en conexión con el concepto de "replicabilidad"[12]. Idéntica situación ocurre en el caso del término "portafolio", que se ha generalizado como equivalente de las acepciones inglesas de su cognado: "a selection of representative works, as of an artist" (*Webster's New World Dictionary*, 1110) y "a selection of a student's work (as papers and tests) compiled over a period of time and used for assessing performance or progress" ([www.merriam-webster.com/](http://www.merriam-webster.com/)). En este sentido la equivalencia más apropiada para el glosario de términos de evaluación es "portafolio".

De todos los retos encontrados en el proceso de corrección y consolidación de las definiciones los más complejos son: 1) la traducción de términos que identifican *realidades académicas/culturales propias* del ámbito educativo estadounidense y para los que no existen entidades o procesos correspondientes en Venezuela, México o España; y 2) traducción de términos ingleses claramente diferenciados y distintos entre sí pero que no tienen equivalentes unívocos con límites que los diferencien de manera absoluta en español. Es el caso, por ejemplo, del término "tenure" que aparece incluida en la definición del término "Summative Evaluation". Si se consultan diversos diccionarios de Inglés-Español, se encontrarán equivalencias que poco tienen que ver con la definición que de "tenure" incluyen diccionarios de la lengua inglesa, como la de Merriam-Webster. El problema radicaba en el hecho de que "tenure" es un estatus profesional que por sus características, proceso de consecución, y especialmente las consecuencias de su denegación en el caso de que no se obtenga, es muy diferente al estatus de "profesor de planta" (con un puesto fijo hasta el momento de la jubilación) del sistema educativo mexicano o del "profesor titular" del español. Existen varios procesos relacionados con el juicio de la labor profesional del profesorado que se identifican con términos individualizados con significados precisos y diferenciados. La distinción entre "evaluation", "assessment" y "appraisal" ha dado lugar a debates entre los profesores durante el proceso de corrección de los términos del Glosario. Si el sustantivo inglés "evaluation" no presenta dificultad a la hora de traducirlo a español aplicado al juicio de la labor profesional del profesorado con su cognado "evaluación", no ocurre lo mismo con "assessment" y "appraisal". Como consecuencia la traducción de las entradas "Performance Evaluation," "Performance Assessment" y "Performance Appraisal" supuso un gran reto para los participantes en el proceso de consolidación de las traducciones.

## 2.5 RESULTADOS.

La realización de la página Web en la que ese recoge los resultados, es el logro más llamativo de esta experiencia. Sin duda no podemos minusvalorarlo, pero el éxito mayor ha sido el proceso seguido, el contacto continuado que se ha llevado a cabo lo que ha permitido la integración de: la

diversidad de intereses, la distinta formación académica de los componentes, la pertenencia a culturas universitarias diferentes y la utilización de un medio que ha permitido acercar el tiempo y el espacio en torno a la labor de traducción de un glosario especializado como una tarea compleja y formativa en la que se ha buscado la precisión lingüística y la presentación fiel de los contenidos, al mismo tiempo ha dado cabida a la flexibilidad necesaria para responder a las diferencias culturales.

### **3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SU DEPARTAMENTO: EL CASO DE DOE EN EL CURSO 2006-2007.**

El proyecto de Seminario Permanente de Innovación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (SEPI), surge al amparo de la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea para el curso 2006/07 realizada por el Vicerrectorado de Convergencia Europea. En él participan 27 profesores de los 29 a tiempo completo que forman parte del departamento. No es habitual que la casi totalidad de los docentes a tiempo completo de un departamento se impliquen conjuntamente en una acción formativa. En este sentido, además de las reuniones propias del departamento (abundantes en esta época de cambios de planes), se establecieron otras en las cuales se abordaban estos temas de formación entre iguales. En los momentos de inicio del proyecto, los participantes decidieron fijar 4 temáticas generales como contenidos de auto-formación en forma de talleres, estos fueron: Competencias, Metodologías, Tutorías y Evaluación. Para cada una de estos talleres temáticos, se constituyó un equipo de 6 o 7 profesores, con unas pautas de trabajo comunes (fijar interrogantes, generar o buscar información para responderlos, poner en común y deliberar, decidir lo que es relevante y útil, elaborar documentos y materiales). Los cuatro talleres han trabajado autónomamente y de forma periódica, realizándose además varias sesiones plenarias. De los diferentes talleres, nos vamos a centrar en el que está más relacionado con la temática de este Simposio: el de evaluación. [13]

#### **3.1 El taller de Evaluación**

Este taller, decidió que su objetivo sería el análisis y elaboración de información sobre distintas técnicas de evaluación de aprendizajes, con el fin de conocer y clarificar diferentes alternativas y valorar sus posibilidades de aplicación en nuestro contexto. El procedimiento de trabajo consistió en:

1. fijar; entre todos, contenidos de interés; repartir las técnicas de evaluación y cada uno elaborar el suyo;
2. difundir información y compartir el producto de nuestro trabajo en un entorno virtual;
3. comunicar y deliberar cara a cara nuestros avances; ir clarificando la estructura o apartados básicos para elaborar los documentos respectivos; y
4. contrastar lo encontrado con nuestro conocimiento y experiencia.

Para poder desarrollar este trabajo, ha sido utilizado el servidor BSCW y las reuniones grupales han tenido una frecuencia quincenal (aproximadamente). Además, se han valorado y compartido los sistemas de evaluación que cada uno utiliza actualmente en su asignatura. Las últimas sesiones de este taller se han dedicado a debatir, construir y analizar los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para la evaluación sumativa del Proyecto SEPI y a realizar una reflexión conjunta sobre el contenido y proceso de trabajo del equipo. Por otra parte, el trabajo realizado en cada una de las técnicas se decidió que la estructura fuese:

- 1.- Presentación
- 2.- Rango de aplicación:
- 3.- Medio de aplicación:

- 3.1.- Formas o modos alternativos a la hora de plantear y/o diseñar el procedimiento
  - 3.2.- Diseño
  - 3.3.- Complementariedad con auto y coevaluación
  - 3.4.- Condiciones
  - 3.5.- Tareas de alumno
  - 3.6.- Tareas y responsabilidades del profesor:
- 4.- Criterios de valoración:
  - 5.- Condiciones de comunicación
  - 6.- Valoración formato:
  - 7.- Fuentes bibliográficas:

Cada uno de los componentes del grupo elaboró un documento sobre la técnica que se le había encomendado en torno a los 20 folios, estructurada de acuerdo con el guión establecido y que abordaba los siguientes instrumentos de evaluación: *Trabajos monográficos, Pruebas abiertas y pruebas objetivas, Pruebas de observación, La evaluación mediante mapas conceptuales, Evaluación mediante la entrevista, El portafolio como herramienta de evaluación, y Trabajos de aplicación*. Un breve resumen de las mismas lo presentamos a continuación.

**Trabajos monográficos.** Esta técnica es un procedimiento extendido y frecuente en la educación universitaria. La importancia que tiene este formato en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el contexto universitario, justifica, entre otras cosas, que sea objeto de atención por autores y editoriales o que esté cada más presente en las páginas web de centros y departamentos universitarios como parte de recursos de puestos a disposición de profesores y estudiantes en forma de materiales o herramientas diversos (instrucciones, plantillas, guías, orientaciones, ejemplificaciones...). La expresión “trabajo monográfico” (podría emplearse asimismo la de “trabajo académico”) es genérica, abarcando una gran variedad de formas, no necesariamente excluyentes. Por lo común, el trabajo monográfico exige al estudiante elaborar un texto o material escrito (lo que no excluye la presentación oral) tras un proceso de trabajo autónomo, individual o grupal, que puede cubrir el cuatrimestre o el curso completo. No se trata pues de un dossier en el cual se compila el resultado por escrito de diferentes pruebas o actividades teóricas y/o prácticas, tuteladas por el profesor en clase y, en su caso, completadas por los estudiantes fuera de ella. Ciertamente, el trabajo monográfico puede contener distintos apartados producto bien de distintas tareas (por ejemplo, una síntesis de información disponible, un análisis valorativo, una tesis fundamentada...), bien de un mismo tipo de tarea (por ejemplo, varias recensiones de documentos que traten un mismo tema), pero existe una coherencia de finalidad, contenido, estructura y/o proceso. Quizás el rasgo clave a la hora de definir un trabajo monográfico, tenga que ver con sus condiciones de realización. El escenario, las tareas que deben llevar a cabo los estudiantes y los elementos con los que éstos tienen que trabajar, no son igual ni necesariamente uniformes para todos los estudiantes ni están directamente controlados por el profesor, de manera que cada estudiante dispone de un amplio margen de autonomía.

**Trabajos de aplicación.** Los estudiantes han de ser capaces de analizar la información, mejorar sus habilidades de resolución de problemas y comunicación, y reflexionar sobre su propio papel en el proceso de aprendizaje. La evaluación mediante pruebas o trabajos de aplicación se basa en tareas que suponen retos significativos para el estudiante, relacionados con su experiencia y capaces de mejorar y valorar sus estrategias de aprendizaje y comprensión. Requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares. Parte de la necesidad de ubicar el aprendizaje en situaciones y contextos de la vida real. Desde la perspectiva de la evaluación de competencias que se solicita en el Espacio Europeo de Educación Superior, las pruebas o trabajos de aplicación pretenden la evaluación del (o para) el desarrollo de competencias, basándose en la puesta en práctica de los elementos de las competencias para desarrollar tareas complejas en situaciones reales o simuladas a partir de la realidad (como el método de casos, el



aprendizaje por proyectos o problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas reales, simulaciones por ordenador, etc.).

**Pruebas abiertas y pruebas objetivas.** Constituye la modalidad más frecuente y ha sido la más utilizada tradicionalmente por los profesores. Consiste en formular al alumno una cuestión, tema o enunciado para que sea desarrollado libremente, de modo completo y coherente en forma de redacción. En este tipo de prueba los alumnos expresan sus ideas con extensión, profundidad y libertad. Pueden adoptar la modalidad de pruebas escritas y orales. Y entre las escritas la variante de “con libro abierto”.

**Pruebas de observación.** No es un estudio exhaustivo de las mismas, pero si recogen un amplio abanico de posibilidades que tienen. Es preciso señalar que, es difícil entenderlas fuera del conjunto del resto de técnicas, de herramientas, que se utilizan para obtener información con carácter evaluativo, y, menos aún, al margen de la evaluación en sí misma y ésta, dentro del marco de diseño y enseñanza. Así pues, lo que se pretende clarificar es uno de los posibles instrumentos para obtener información de los aprendizajes de los alumnos, en este caso universitarios. El esquema seguido, dentro del marco general diseñado, es el consensuado por todos: fundamentación, rango de aplicación, medio en el que se aplica, condiciones de aplicación, valoración y las fuentes bibliográficas. Cabe destacar el esfuerzo que se ha realizado para utilizar medios informáticos en su utilización práctica que están al alcance de los profesores, como es el entorno SUMA o algunas aplicaciones muy sencillas del programa Excel. También es significativo en este trabajo, la reflexión que se ofrece sobre unos principios generales sobre la evaluación y la dirección de un glosario de términos que por su contexto de elaboración y la fundamentación de los mismos, aportan un espacio de reflexión y encuentro sobre la evaluación desde la singularidad que en el mismo tiene la cultura anglosajona.

**La evaluación mediante mapas conceptuales.** Un mapa conceptual es la representación gráfica de las relaciones conceptuales entre conceptos, relativos a un “conocimiento” (asunto o tema) que son significativas para el sujeto que lo elabora, formando una red entrelazada con estructura jerárquica, basada en criterios de abstracción, generalidad o inclusividad y principios de Diferenciación progresiva, Reconciliación integradora, Organización secuencial y Consolidación. Los conceptos representados son distribuidos de “forma original”, formando proposiciones con significado lógico y dando lugar a una estructura que no es permanente y sin embargo es específica del individuo que ha sido capaz de dibujar la imagen simbólica, plasmada por escrito mediante un mapa, de la información procesada, almacenada, y asimilada, de la autoconstrucción del conocimiento. El hecho de que el aprendizaje significativo sea intransferible, su representación también lo es, por tanto cada alumno crea un mapa conceptual diferente del construido por otros alumnos, respecto a un mismo tópico de conocimiento. Cuando se observa un mapa, lo que tenemos delante es el **resultado** del aprendizaje de un alumno, por tanto podemos afirmar que un mapa es un **producto** mental que puede ser valorado conforme a criterios, previamente establecidos por el profesor y conocidos por los alumnos, al igual que otros productos, salidos de la mente de cualquier estudiante (ensayo, pruebas objetivas, etc). Valen como constatación de la evolución del aprendizaje de un alumno y sirven de muestra del producto, elaborado y firmemente construido de dicho aprendizaje.

**Evaluación mediante la entrevista.** La entrevista es uno de los distintos instrumentos y técnicas de evaluación cualitativa que utiliza el profesor para obtener datos e información sobre el alumno y sobre las competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel individual como en grupo. Igualmente se insiste en la importancia del guión de preguntas y se presenta diferentes clasificaciones, según diversos autores sobre el contenido de las preguntas en una entrevista. En segundo lugar, se aborda la entrevista en la tutoría respondiendo a cuestiones tales como: por qué de la entrevista, ámbitos en que puede aplicarse, de qué forma puede realizarse, cómo puede realizarse la entrevista de forma individual y en grupo y cuando puede realizarse. En tercer lugar se recogen ejemplos de fichas de entrevista personalizada en tutoría.

**El portafolio como herramienta de evaluación.** En el documento se recoge una breve revisión del concepto de portafolio para llegar a su definición en el ámbito educativo, estableciendo una clasificación inicial que distingue el portafolio del profesor y el portafolio del alumno. En los siguientes apartados se revisa de manera somera qué tipos de portafolios hay según su aplicación, qué usos se les puede dar al portafolio y se recogen algunos consejos prácticos que pueden resultar de utilidad a todos aquel profesor que decida utilizar un portafolio como herramienta de evaluación, tanto de su proceso de enseñanza como de evaluación de los

aprendizajes y los procesos de trabajo de los alumnos. Se comenta igualmente de forma concisa la posibilidad de utilizar una herramienta telemática para implementar el portafolio y se citan algunas direcciones de recursos disponibles gratuitamente en la red para tal fin.

### 3.2 Valoración de la experiencia

Concluimos esta experiencia presentando la valoración que se hizo de la misma por parte del profesorado participante en el taller, y la profesora que realizó el tratamiento estadístico del conjunto de talleres.

Tal y como se señala en la memoria general de los talleres, que asumimos en su casi totalidad, podemos decir que *“Realizar evaluaciones de impacto sobre aprendizaje compartido y desarrollo profesional de los docentes puede ser problemático, a menos que tomemos muy en cuenta que no pocos aprendizajes y desarrollos son difíciles, cuando no imposibles, de precisar y no tienen un efecto observable a corto plazo. En este sentido, el SEPI es, en último término, un proyecto de cambio cultural, de cambio de creencias, valores e interacciones que tendrá un impacto, en todo caso, relativamente largo en nuestro ciclo vital. Por ello, debemos contemplar nuestra primera experiencia y su evaluación como un punto de transición y como algo en lo que, inevitablemente, hay que persistir. Por otra parte, nos enfrentamos a una tarea extenuante y compleja, porque lo que pretendemos o, al menos, lo que nos parece que conseguimos con lo que hacemos, está abierto a múltiples e inesperadas variables de significación relativa para cada uno de los participantes. Por ello, debemos contemplar lo que nos ofrece este informe de evaluación como un intento loable y bien intencionado, pero necesariamente limitado, de conocer la "realidad" de una experiencia en la que se entremezclan, hasta confundirse, lo personal y lo social, las partes y el todo”*[14].

Más concretamente, la valoración que se hizo en este taller (se realizó conjuntamente por todos los implicados de acuerdo con el guión proporcionado, es decir fue una reflexión colectiva), acerca de los objetivos, procedimientos, experiencia y resultados (tabla nº1, Taller de evaluación), fueron los siguientes: [15]

1. *A nivel de experiencia en general*, el proyecto SEPI es valorado relevante y adecuado a los intereses y circunstancias del profesorado participante, habiendo merecido la pena el tiempo y el esfuerzo invertidos en el mismo.
2. *A nivel del taller de evaluación*, la claridad de los objetivos se ha conseguido progresivamente pues se partió de una situación inicial un poco difusa que se clarificó a lo largo del proceso. Por otra parte, existe una satisfacción sobre el procedimiento que adoptamos para trabajar, pero reconocemos que nos ha faltado tiempo para realizar la valoración global del trabajo efectuado. También el tiempo ha sido escaso para conocer con más calma lo que han trabajado los diferentes miembros del taller, lo que hace que la oportunidad de explorar nuevas perspectivas está pendiente de esa visión conjunta. También podemos decir que la producción final es satisfactoria, pero deberíamos haber hecho un poco más de esfuerzo para que pudieran aplicarse a la práctica más fácilmente.

Tabla 1 Valoración de: cuestiones abordadas, procedimiento seguido, experiencia alcanzada y producción

Valoración de las cuestiones abordadas en el equipo							
	Pobre					Excelente	
Relevancia	1	2	3	4	5	6	<b>7 x</b>
Utilidad	1	2	3	4	5	<b>6 x</b>	7
Claridad	1	2	3	4	<b>5 x</b>	6	7
Valoración del procedimiento de trabajo							
	Pobre					Excelente	

Adecuación a las circunstancias	1	2	3	4	5	6	<b>7x</b>
Efectividad (validez para resultados)	1	2	3	4	5	6	<b>7x</b>
<b>Valoración de la experiencia</b>							
	Pobre					Excelente	
Oportunidad para aprender algo útil o práctico	1	2	3	4	5	<b>6 x</b>	7
Oportunidad para explorar nuevas perspectivas e ideas	1	2	3	4	<b>5 x</b>	6	7
<b>Valoración de los materiales o documentos producidos</b>							
	Pobre					Excellent	
Cantidad de material	1	2	3	4	5	6	<b>7 x</b>
Utilidad como recurso potencial de enseñanza o de aprendizaje	1	2	3	4	5	<b>6 x</b>	7

Por otra parte, la valoración referida al tono emocional, a los sentimientos que se han cultivado y desarrollado a lo largo de la experiencia, podemos nuevamente remitirlos a los generales de los talleres y a los particulares del taller de evaluación (tabla nº2), estos han sido:

1. *A nivel general de la experiencia*, los resultados vinculados con la dimensión emocional de la colaboración son los mejor valorados: hacer cosas juntos, cosas que tienen que ver con nuestro trabajo docente, y hacerlas en un ambiente de apoyo, confianza y respeto. Eso es lo más importante, y todo evidencia que el proyecto ha servido de justificación para emprender entre muchos ese camino. De todos modos, los puntos débiles o los aspectos peor valorados, también nos muestran que queda mucho por hacer en el plano individual, el grupal y el departamental.
2. *A nivel del taller de evaluación*, estos han sido muy positivos. Más concretamente cuando se refieren a:
  - a. *la participación en la experiencia*, se estima que se están satisfechos con el trabajo propio y el de los demás; la percepción de utilidad de lo realizado y la sensación de crecimiento cognitivo como personas individualmente y como grupo. Igualmente es importante que se halla potenciado la dimensión emocional por la oportunidad de compartir y de superar el aislamiento profesional;
  - b. *de la experiencia en sí*, ha sorprendido el buen clima de trabajo, sin duda motivado por la buena predisposición y el grado de compromiso individual equilibrado con la flexibilidad o autonomía en el trabajo. Ha sido muy positivo el clima de relajación, no tensión, que ha permitido el enriquecimiento mutuo en todo lo que se puede aprender a nivel metodológico y conceptual de los compañeros. Otro rasgo, relacionado con el crecimiento del Departamento, ha sido la grata percepción del espíritu de trabajo de la gente nueva del departamento;
  - c. *lo más significativo* que destacaríamos en el taller sería la creación de un equipo de trabajo al haber conseguido que todos los miembros del taller nos hayamos apropiado del objetivo del proyecto, alcanzando un contenido de interés común

entre personas de diferentes edades, situaciones profesionales e intereses. También hay que desatacar la ruptura con algunos prejuicios ya establecidos, consiguiendo empezar a establecer lazos de cohesión, de responsabilidad con los demás;

- d. aquello que creemos que *debe ser objeto de mejora* lo centraríamos en el origen del proyecto con objetivos poco claros, confusos para todo el equipo. También la ansiedad, incertidumbre o angustia en algunos momentos por no poder asistir a algunas reuniones, o por no saber con seguridad si se está afrontando bien el trabajo individual;
- e. aquello que *debería no repetirse o revisarse* lo fijaríamos en conseguir una dinámica colectiva del conjunto del SEPI, a nivel de todos los participantes, que permitiese intentar una dinámica colectiva del departamento. También es preciso buscar la consecución de diferentes beneficios a partir del proyecto: mejora profesional a través de la creación de un espacio compartido de conocimientos y recursos, así como una rentabilidad para el currículum o para mejorar las condiciones o situación laboral;
- f. *como futuro* el taller de evaluación propondría explorar las posibilidades de recursos como los Chat, como forma de experimentar y relacionarse. También es un ámbito a interesante intentar aplicar o ejemplificar el trabajo realizado a alguna asignatura de acuerdo con el EEES, a nivel de diseño o de experimentación. Otra posible vía puede conjugar varios aspectos: análisis de problemas que estamos teniendo en nuestra docencia, ejemplificaciones posibles a nivel “teórico”, experimentación y valoración de los resultados, etc.

*Tabla 2 Valoración personales*

<b>La participación en esta experiencia y la interacción de aprendizaje que ha supuesto nos ha hecho sentir:</b>
<b>De la experiencia nos ha gustado, nos ha sorprendido positivamente:</b>
<b>Volviendo la vista atrás, cuáles serían las dos cosas más significativas (resultados) que hemos obtenido o ganado</b>
<b>De la experiencia no nos ha gustado, nos ha sorprendido negativamente:</b>
<b>Mirando hacia delante, qué dos cosas destacadas habría que mejorar, de repetir la experiencia</b>
<b>A partir de donde estamos, qué nos gustaría hacer en el futuro próximo:</b>

#### 4. Conclusión

Como síntesis final podemos muy razonablemente mantener, que el efecto más destacado de los talleres del proyecto SEPI y del trabajo de los profesores implicados de ALDEEU; es lo que simbolizan de ruptura con una tradición y trayectoria de aislamiento profesional. Igualmente es una nueva forma de mejora y transparencia de lo que se hace en la docencia, de inicio hacia otros con los que nos relacionamos profesionalmente, bien en una estructura impuesta como es el Departamento, o libremente elegida como son las asociaciones profesionales, y de incorporar los medios de comunicación, al menos inicialmente, en estos procesos de reflexión compartida de lo que es nuestra profesión.

También podemos valorar como muy positivo, la heterogeneidad de los componentes que han constituido ambas experiencias. La interacción de profesionales de una diversidad tan grande como ha sido la vivencia on-line, ha puesto de manifiesto la riqueza de contenidos tratados y los aprendizajes que sobre los mismos se llevaron a cabo y se alcanzaron.

Es preciso destacar, como denominador común de ambas experiencias de formación, su comprensión con el momento de reforma actual, pero el compromiso intelectual de investigar y formarse, en este caso en evaluación, más allá de lo que se instruye casi como único en este movimiento actual de convergencia, formando a los docentes en el “sentido y alcance de lo que significa evaluar” o “produciendo materiales sobre los instrumentos que necesitamos para evaluar, en los que no se excluyen, pero tampoco se limitan, a los que en estos últimos tiempos vemos aparecer insistentemente como únicos”.

## 5. Referencias

- [1] Martínez Molina, M.E. *La evaluación de historia de España en COU y bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 1993- 2004*. Tesis Doctoral Inédita dirigida por D. Nicolás Martínez Valcárcel, lectura 30 de Mayo de 2008.
- [2] Porto Currás, M. *La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela*. Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2005
- [3] Conscientes de estas aportaciones vamos a mantener como referentes la ya clásica de Zeichner (1987) en la que señala las dimensiones de los cuatro paradigmas: comportamental o conductista, Tradicional-oficio, personalista y el orientado a la indagación, que será el que sigamos, pues esa perspectiva asume que la función del profesor es la de ser un agente activo de su propia formación y ésta se caracteriza por las dimensiones investigativa, reflexiva, crítica y colaborativa.  
ZEICHNER, K. “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, No. 252, 1987, pp. 161-190
- [4] El trabajo pionero de Lindeman en 1926, que definía como Andragogía el aprendizaje de los adultos y, posteriormente, Malcom Knowles (1988), profundiza y singulariza las características de éste que seguiremos como referente en este trabajo
- [5] KNOWLES, M. *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company, 1988.
- [6] LINDEMAN, E. *The Meanig of Adult Education*. New York, New Republic, 1926
- [7] En términos similares se expresa Nieto (2007), basándose en los trabajos de Foley, 2000; Kraiger, 2002; APS, 2003: “Un principio básico sostiene que los adultos son autónomos y se auto-dirigen, llevando consigo un significativo cuerpo de conocimientos, experiencias, habilidades y expectativas que confrontan con cualquier aprendizaje que emprenden. Por consiguiente, cualquier estrategia de aprendizaje debería crear un ambiente en el que el aprendizaje sea relevante, práctico y útil, y en el cual los adultos sean estimulados a pensar críticamente y a no aceptar cualquier significado o interpretación. Ese aprendizaje, por lo demás, se construye en términos de desarrollo, esto es, de procesos de cambio progresivo y reconstructivo, asociados a la identificación de carencias o desajustes que afectan a capacidades y habilidades (individuales y/o colectivas) deseadas o requeridas en el contexto del ejercicio profesional, así como al diseño y aprovechamiento de oportunidades para resolver tales vacíos o discrepancias”  
NIETO CANO, J. M. (Coordinador). *Seminario Permanente de Innovación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Memoria Final*. Junio de 2007.  
FOLEY, G. *Understanding Adul Educaction and Trainig*. Sydney, Allen Unwin, 2000  
KRAIGER, K. (Ed.) *Creating, implementing and managing effective training and development*. San Francisco: Jossey Bass, 2002.  
AUSTRALIAN PUBLIC SERVICE COMMISSION & AUSTRALIAN NATIONAL AUDIT OFFICE. *A Framework for Managing Learnig and Development in the APS*. Commonwealth of Australia: Australian Government, 2003

- [8] En el caso de que se considere necesario dejar claro que el profesor tiene que llevar a cabo actividades de investigación y servicio y que su trabajo no se limita a la tarea de enseñanza se utiliza "actividades docentes" en la traducción como traducción de "performance".
- [9] **"evidencia.** (Del lat. *evidentiā*). 1. f. Certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar. *La evidencia de la derrota lo dejó aturdido.* 2. f. *Der.* Prueba determinante en un proceso."
- [10] La acepción del término inglés "evidence" en la definición de "portfolio" corresponde a la primera de la definición de Merriam-Webster OnLine: "1 a: an outward sign " (<http://www.merriam-webster.com/> ), y como consecuencia no es equivalente del vocablo español "evidencia".
- [11] *Webster's NewWorld Dictionary of the American Language. Second College Edition.* New York: Simon & Schuster, 1980.
- [12] Este término no aparece en el *DRAE* pero existe en el léxico de disciplinas como la Educación, la Ciencia o la Arquitectura.
- [13] Evidentemente vamos a seguir en este apartado las líneas y resultados del proyecto presentadas al Departamento. Los informes mencionados anteriormente de Nieto y Porto, son los utilizados para presentar los logros obtenidos con esta experiencia.
- [14] NIETO CANO, J. M. (Coordinador). *Seminario Permanente de Innovación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Memoria Final.* Junio de 2007. pp. 65-66.
- [15] PORTO CURRÁS, M. (Coordinadora). *Memoria de evaluación del Taller de Evaluación del proyecto SEPI.* Material policopiado, Mayo de 2007.