

**La tutoría académica
focalizada en la evaluación:
análisis de necesidades
desde la perspectiva de
estudiantes y profesores**

**Academic tutoring focused
on assessment: analysis of
needs from the perspective
of students and teachers**

**Arraiz Pérez, A.
Bebegal Vázquez, A.
Sabirón Sierra, F.**

Universidad de Zaragoza (España)

**Arraiz Pérez, A.
Bebegal Vázquez, A.
Sabirón Sierra, F.**

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

La investigación que se presenta se realiza dentro de una línea de innovación en orientación universitaria para el desarrollo de la tutoría académica. El estudio versa sobre un análisis de necesidades que permita establecer un plan piloto para el desarrollo, cambio y mejora de las prácticas tutoriales en las Universidades del Campus Iberus; bajo la demanda, en las nuevas titulaciones, de una tutoría vinculada al proyecto personal y profesional del estudiante. El análisis de necesidades se realiza aplicando un diseño de encuesta de carácter exploratorio, a través de un cuestionario *ad hoc*, a una muestra de

Abstract

The research presented is done within a line of innovation in University counselling for the development of academic tutoring. The study deals with an analysis of needs, allowing the establishment of a pilot plan for the development, change and improvement of tutorial practices in the universities of the Iberus Campus; under the demand in the new degrees, for a tutorial related to the personal and professional project of the student. The analysis of needs is performed by applying a design of exploratory character, through an *ad hoc* questionnaire, a sample of 423 students and 202 teachers from the University

423 estudiantes y 202 profesores de la Universidad de Zaragoza. El cuestionario y los resultados se validan a través de cinco grupos de discusión realizados en las Universidades del País Vasco y La Rioja. Los principales resultados versan sobre tres cuestiones de investigación: 1) La evaluación en las prácticas tutoriales: se confirma el alto potencial de la evaluación como elemento mediador para el desarrollo, cambio y mejora de las prácticas tutoriales. 2) Las necesidades emergentes de las vivencias académicas de estudiantes y profesores: el cambio se sigue proponiendo desde la díada profesor-asignatura. 3) Caracterización de la tutoría ideal: estudiantes y profesores dudan, ante la ausencia de referentes experienciales en prácticas tutoriales innovadoras. Las principales conclusiones son: a) se refuerza el papel protagonista del profesor para propiciar el cambio; y b) estudiantes y profesores comparten expectativas sobre el cambio de una tutoría académica orientada hacia el proyecto personal-profesional.

Palabras clave: orientación, innovación, tutoría, evaluación, encuesta, necesidades educativas.

of Zaragoza. The questionnaire and the results are validated through five focus groups conducted in the Universities of the Basque Country and La Rioja. The main results are about three research questions: 1) Assessment in tutorial practices: the high potential of the assessment as a mediator for the development, change and improvement of tutorial practices is confirmed. (2) The emerging needs of the academic experiences of students and teachers: the change proposed deals with the dyad teacher-subject. (3) The characterization of the ideal tutoring: students and teachers doubt, in the absence of experiential references in innovative tutorial practices. The main conclusions are: a) the protagonist role of the teacher is reinforced to bring about change; and (b) students and teachers share expectations about the change towards a personal project-oriented academic tutoring.

Key words: counselling, educational innovations, tutoring, assessment, survey, educational needs.

La tutoría académica se incluye entre las prácticas con mayor protagonismo y potencial en la orientación universitaria desde el referente del aprendizaje a lo largo de la vida. Las prácticas actuales que predominan responden a modelos parciales de orientación (jornadas de acogida, agencias de orientación laboral, asesorías de atención al estudiante, etc.). El panorama, sin embargo, está en proceso de cambio.

Los nuevos escenarios universitarios vienen definidos por dos características que repercuten en la orientación: el estudiante como eje de la formación (autonomía, aprendizaje, competencias); y las circunstancias cambiantes de los entornos laborales complejos en los que se insertarán los egresados. En este contexto, el énfasis en el desarrollo de habilidades para la dirección de la carrera del estudiante es clave (Sultana, 2011), y decisiva la orientación a lo largo del proceso. Para ello, es necesario el cambio

hacia prácticas orientadoras: generalizadas (para responder a todos los estudiantes); normalizadas en el ámbito académico (situaciones mixtas Universidad-trabajo, formación permanente, semi-presencialidad, ...); y continuadas (a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y “de la vida”). En este mismo escenario, los recursos están cada vez más limitados. Por lo que, una de las inquietudes de toda propuesta, es que resulte viable, sostenible y útil. El desarrollo de la tutoría académica focalizada en la evaluación parte de estos condicionantes. Se trata de propiciar el cambio desde las prácticas (viables y sostenibles) de la tutoría actual, integradas en nuestra cultura evaluativa universitaria, y conformadas como eje motriz de una praxis de la orientación universitaria útil en tanto que mediadora en la construcción de un proyecto profesional del estudiante, desde los “modelos de orientación a lo largo de la vida” (Arraiz y Sabirón, 2012).

La tutoría académica focalizada en la evaluación pretende un cambio en la práctica tutorial actual pero, a la vez, entendiendo que son estas mismas prácticas actuales las que pueden permitir que la innovación resulte exitosa (es decir, viable, sostenible y útil). Para ello se realiza el análisis de necesidades que se presenta. La hipótesis de partida recalca en el fuerte papel mediador de la evaluación tanto en la incardinación de la tutoría académica, como en el desarrollo de competencias directamente vinculadas con el proyecto académico-profesional (y personal) del estudiante (Arraiz y Sabirón, 2013; Sabirón y Arraiz, 2013). La justificación estriba en una doble motivación: De una parte, al dinamizar la tutoría académica en la cultura evaluativa, se centran las actividades en algo de interés para estudiantes y profesores, por lo que se garantiza mayor implicación. De otra, porque el potencial de la evaluación puede favorecer la evolución hacia modelos docentes más acordes con los nuevos contextos universitarios (del profesor-asignatura al profesor-tutor en el proyecto académico-profesional del estudiante).

Fundamentación teórica

El sentido y modelos de tutoría universitaria son múltiples (Arbizu, Lobato y Castillo, 2005; Durán y Flores, 2015). Cuando la acción formativa revierte sobre el proceso evaluativo de la asignatura para que el estudiante logre el éxito tanto en términos de calificación obtenida, y como aprendizaje realizado en relación con su proyecto profesional, nos estamos refiriendo a la tutoría académica focalizada en la evaluación y con mayor precisión a la evaluación auténtica.

En su origen, la tutoría vinculaba a maestro y discípulos por la transmisión no solo de conocimientos sino del buen desempeño profesional (Álvarez, 2008). El carácter profesionalizador de las titulaciones universitarias en el contexto actual recupera esta tradición. Es la transición de un modelo de profesor-transmisor de conocimiento, hacia el profesor-tutor orientador y generador de aprendizajes competenciales (Cano, 2009; Álvarez, 2013)¹. La tutoría se incorpora, de lleno, a la función docente universitaria (Castaño, Blanco y Asensio, 2012). La clave radica en la importancia del “compromiso de la persona en la construcción del propio proyecto de vida a través de una reflexión regular y sistemática y el necesario acompañamiento por profesionales” (Lobato e Invelto, 2013:17). Se trata de propuestas planteadas a partir de iniciativas innovadoras (Martínez,

¹ Un buen indicador del interés suscitado en el EEES es el notable incremento de proyectos de innovación en tutoría (Villena *et al.*, 2010). Es nuestro caso.

2009; Jiménez, 2010; García Antelo, 2011; Dopico, 2013; Martínez *et al.*, 2014); con cierta tendencia a una praxis que traslada a la docencia universitaria modelos de otros niveles de enseñanza (el “plan de acción tutorial de centro”, por ejemplo). No obstante, hay un cambio de paradigma en orientación más allá del EEES (Sebastián, 1999; Loven, 2003; Pantoja, 2005) que, aunque coincide en presupuestos, se introduce, desde los modelos de orientación para el desarrollo de la carrera, porque cambian los referentes económico-profesionales (Di Fabio y Bernaud, 2010; Savickas, 2012). La transición hacia un modelo universitario anglosajón desde la tradición de los modelos humboldtiano y napoleónico –científico y profesional el alemán y el francés, más empresarial y privado el anglosajón–, está generalizada. En nuestro entorno, dos informes de distinto signo lo evidencian (CRUE, 2000; MECD, 2013).

En particular, la tutoría académica focalizada en la evaluación articula evaluación (Escudero, 2011) y orientación (Wisher *et al.*, 2012) bajo la construcción emergente del proyecto académico-profesional (Arraiz y Sabirón, 2013). En este sentido, los referentes teóricos básicos hacen referencia a: i) Una aproximación de la tutoría a la “evaluación auténtica” (Wiggins, 1990), aplicada al desarrollo de competencias profesionales (Allal y Laveault, 2009. ii) Un desarrollo de competencias construido desde aprendizajes “situados” (Lave y Wenger, 1991); es decir, desde la evaluación se pueden diseñar situaciones próximas al desempeño profesional, que se optimicen en la tutoría. iii) Una formación para potenciar competencias tutoriales en el docente (Zabalza, 2003); y entre ellas, la comunicativa (López, González y Veslasco, 2013) que dinamicen los procesos de cambio. iv) Unas condiciones de “cambio” próximas a la cultura evaluativa e institucional dominante (Tardif, 2010); de manera que se garantice la viabilidad (Zabalza, 2013). Este último presupuesto transversal es clave: o el cambio se propone y se apoya en las posibilidades, expectativas e implicación de estudiantes y profesores (Gil, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013), o estará reducido a experiencias limitadas a buenas prácticas (Struyven, Dochy y Janssens, 2005), sin una utilidad generalizada.

Método

Las cuestiones de investigación

- I. *Sobre la validación del potencial de la evaluación para movilizar la práctica tutorial como hipótesis de partida: ¿Comparten estudiantes y profesores la misma cultura evaluativa? Desde esta impronta de la cultura institucional, ¿es posible utilizar la evaluación para propiciar un cambio en la acción tutorial?*

Estas cuestiones marcan el sentido de la indagación, contextualizando el sentido del cambio y mejora en la praxis tutorial.

- II. *Sobre la indagación de necesidades intuidas desde las vivencias en torno a la tutoría académica vinculada a la evaluación: ¿Cuáles son las características de la tutoría consolidada y centrada en la revisión de exámenes y calificaciones? ¿Qué contenido, proceso y recursos están implícitos en una evaluación exitosa propiciada desde la tutoría?*

Estas cuestiones suponen el punto de partida en el proceso de cambio y mejora de la tutoría académica.

- III. *Sobre el análisis de las necesidades expresadas para la organización de la tutoría ideal: ¿Cómo debe organizarse la tutoría en forma y fondo para culminar el proceso de cambio y mejora? ¿Comparten estudiantes y profesores la misma perspectiva que garantice su viabilidad?*

Estas cuestiones permitirán concretar el cambio en cuanto a procedimientos y contenidos de la tutoría académica focalizada en la evaluación.

Diseño de encuesta evaluativa

El análisis de necesidades se realiza aplicando un diseño de encuesta desde la casuística de una investigación evaluativa. Se trata de un estudio de carácter exploratorio con una intencionalidad de mejora; y en este sentido, cumple con los requisitos que plantean Cohen, Manion y Morrison (2007:207-211) relativos al propósito del estudio (la mejora y calidad de las prácticas tutoriales en un proceso de cambio), la población concernida (estudiantes y profesores universitarios) y la optimización de los recursos disponibles (estudio de bajo coste que no dificulte la aplicación de los resultados en la reorganización de la acción tutorial). El estudio ofrece una visión técnica y generalizada de las prácticas tutoriales desde la “perspectiva del consumidor” (Escudero, 2011), asociando consumidor a “stakeholders” (Guba y Lincoln, 1989). Los agentes –estudiantes y profesores– son, en la jerga evaluativa, beneficiarios y sufridores; implicando en el análisis de necesidades a la misma comunidad que protagonizará la puesta en práctica de las pautas de mejora emergentes. Esta implicación, común con los diseños de investigación-acción, es relevante en la sostenibilidad, eficacia y eficiencia de las innovaciones educativas. Al tratar un tema similar, Farriols *et al.* (2014) utilizaron un diseño análogo.

La construcción del cuestionario

El cuestionario *ad-hoc* se elabora a partir de los resultados de una línea de innovación sobre el portafolio de evaluación como herramienta de aprendizaje desarrollado en la última década (Arraiz y Sabirón, 2012; Sabirón y Arraiz, 2013). El procedimiento de elaboración y validación sigue las recomendaciones formales habituales (Cohen, Manion y Morrison, 2007:317-348). La estructura formal resultante (Cuadro 1) recoge el contenido del cuestionario que se estructura en torno a tres dimensiones.

Cuadro 1. La estructura formal del cuestionario *ad-hoc*.

Ítem	Ámbito	Respuesta
Datos académicos y docentes		
1	Universidad de referencia / titulación que se cursa o se imparte docencia / macroárea (est. y prof.)	abierta
2	Nota media del expediente (est.) / Años de experiencia y grado de satisfacción labor docente (prof.)	4 opciones, marcar una
3	Grado de dificultad percibido de la titulación que se cursa (est.) / Grado de dificultad percibido de la titulación en la que imparte (prof.)	elegir, 4 opciones
Valoración del sistema de evaluación actual (cultura evaluativa)		

Cuadro 1, continúa en la página siguiente

Cuadro 1, continúa de la página anterior

Ítem	Ámbito	Respuesta
Datos académicos y docentes		
4	<p><i>Qué se considera que se está pidiendo cuando se evalúa</i></p> <p>a) Que resuelva problemas o ejercicios b) Que resuelva casos prácticos c) Que defienda ideas o argumentos d) Que comprenda los apuntes e) Que consulte distintas fuentes de información, libros, etc. f) Que trabaje en equipo g) Que exponga oralmente temas o trabajos h) Otro</p>	<p>marcar máx. 3 opciones</p>
5	<p><i>Qué se prioriza para aprobar una asignatura</i></p> <p>a) El sistema de evaluación que aparece en la guía docente (o análogo) b) Los comentarios del profesor en clase c) La importancia de un determinado contenido en el conjunto de la asignatura d) La relevancia de un determinado aprendizaje para la práctica profesional e) Los comentarios individualizados en tutoría f) Otro</p>	<p>marcar máx. 1 opción</p>
Vinculación a la tutoría (vivencias de la tutoría vinculada a la evaluación)		
6	<p><i>Qué finalidad se atribuye a la revisión de exámenes y calificaciones</i></p> <p>a) Mejorar la calificación obtenida b) Entender la calificación obtenida c) Explicar alguna situación personal que haya podido influir en el proceso de evaluación d) Aclarar dudas sobre el contenido para la próxima convocatoria e) Orientaciones para mejorar la calificación en la próxima convocatoria f) Apoyo y ánimo para continuar g) No le atribuyo finalidad alguna h) Otro</p>	<p>marcar máx. 3 opciones</p>
7	<p><i>Qué resultaría útil para que el estudiante pudiera conocer y manejar mejor el sistema de evaluación de las asignaturas</i></p> <p>a) Una mayor información sobre evaluación en las guías docentes (o análogo) b) Una información individualizada sobre evaluación en tutoría c) El apoyo, la comprensión y el acompañamiento del profesor, a lo largo del curso, en tutorías d) La realización de seminarios sobre evaluación e) El apoyo de la información de los estudiantes de otros años que han superado la asignatura f) La ampliación de las orientaciones sobre evaluación que proporciona el profesor en clase g) La ampliación de tutorías de revisión de exámenes y calificaciones h) Otro</p>	<p>marcar máx. 3 opciones</p>
Necesidades a considerar para el desarrollo de actividades de tutoría (potencial de la evaluación y de la tutoría)		
8	<p><i>Qué se considera que podría aprender el estudiante de la evaluación</i></p> <p>a) Nada, tan solo sirve para calificar b) A desenvolverse en otras situaciones en las que también le evaluarán (trabajo, oposiciones, etc.) c) A concretar lo que es más importante de los resultados de aprendizaje d) A conocer cuáles son las competencias más importantes para el futuro profesional e) A evaluar a otros f) A tomar decisiones g) A manejar situaciones conflictivas h) A ser consciente de su propio proceso de aprendizaje</p>	<p>escala de Likert, 5 opciones, marcar valor</p>

Cuadro 1, continúa en la página siguiente

Cuadro 1, continúa de la página anterior

Ítem	Ámbito	Respuesta
Datos académicos y docentes		
9	<p><i>Qué resultaría conveniente aclarar a los estudiantes, en tutoría, para mejorar los procesos de evaluación</i></p> <p>a) El para qué sirve la evaluación (funciones) b) Las actividades de evaluación a realizar por los estudiantes c) Los criterios de evaluación (y cómo se va a calificar) d) La información sobre resultados (y qué se pide) e) Las modalidades de la evaluación (evaluación del estudiante, evaluación de la docencia, evaluación del profesor, etc.) f) Los procedimientos de evaluación oficiales (convocatorias, permanencia, normativa, etc.) g) La aplicación de nuevas maneras de evaluar h) La relación entre la evaluación en la Universidad y la práctica profesional i) Fomentar la evaluación continua j) Conseguir aprender de la evaluación</p>	escala de Likert, 5 opciones, marcar valor
10	<p><i>Quién o quiénes podrían desarrollar las actividades para mejorar la evaluación</i></p> <p>a) El profesor o profesores de la asignatura b) El equipo de profesores de las distintas asignaturas del curso c) Profesionales en ejercicio d) Estudiantes que ya hayan superado la asignatura e) Compañeros de curso f) La delegación de alumnos g) Un mismo profesor-tutor a lo largo de la carrera h) Un profesor elegido por el estudiante</p>	escala de Likert, 5 opciones, marcar valor
11	<p><i>Cómo desarrollar las actividades de tutoría para mejorar la evaluación</i></p> <p>a) Que sean obligatorias b) Que se desarrollen a petición del estudiante c) Que se desarrollen a lo largo de todo el curso d) Que se desarrollen al inicio del curso e) Que se desarrollen al finalizar el curso f) Que sean individuales g) Que se realicen en grupo (seminarios, etc.)</p>	escala de Likert, 5 opciones, marcar valor
12	<p><i>Contenido de las actividades de tutoría para mejorar la evaluación</i></p> <p>a) Amplían y profundizan en aspectos de la evaluación de la asignatura b) Analizan y aconsejan sobre el desarrollo del estudiante en la asignatura c) Aclaran dudas de contenido de la asignatura d) Atienden necesidades de carácter personal e) Aportan formación para ayudar a superar las actividades de evaluación f) Aportan formación para facilitar el desarrollo de competencias profesionales g) Aportan información sobre las posibilidades de movilidad</p>	escala de Likert, 5 opciones, marcar valor
13	(Valoraciones y disponibilidad para participar en grupos de discusión)	abierta

Fuente: Elaboración propia

La matriz del cuestionario (Cuadro 2) vincula el contenido con las cuestiones de investigación.

Cuadro 2. La matriz del cuestionario desde las cuestiones de investigación.

	Cuestiones de investigación	Preguntas del cuestionario
I.	Validación de la hipótesis de partida sobre la cultura evaluativa y su potencial mediador para el cambio y mejora de la tutoría académica.	- Preguntas 4 y 5 (utilidad para afrontar con éxito la evaluación). - Pregunta 8 (aprender de la evaluación)
II.	Necesidades intuitivas: desde las vivencias más próximas (la revisión de exámenes).	- Pregunta 6 (vivencias sobre las revisiones de exámenes). - Pregunta 7 (necesidades)
III.	Necesidades expresadas: cómo organizar la futura tutoría focalizada en la evaluación.	- Pregunta 9 (temas) - Pregunta 10 (agentes) - Pregunta 11 (temporalización) - Pregunta 12 (contenidos)

Fuente: Elaboración propia

Perfil del encuestado

La encuesta se realiza sobre la población de estudiantes y profesores de la Universidad de Zaragoza. Atendiendo a distintos parámetros tales como el tamaño, las titulaciones impartidas, la historia o la trayectoria investigadora puede considerarse como una Universidad española media. El muestreo es discrecional. La composición final de la muestra contiene:

- 423 estudiantes (de una población estimada de 30.400) y,
- 202 profesores (de una población estimada de 3.900).

El perfil del encuestado viene definido por:

- Estudiantes representativos de los distintos centros, cursos y titulaciones, con un expediente académico medio exitoso (entre notable y sobresaliente).
- Profesores que pertenecen a las distintas macro-áreas representadas, con más de 10 años de servicio (el 41% con más de 20), que se encuentran satisfechos con su labor docente, y entienden que la titulación en la que imparten docencia tiene un nivel adecuado de dificultad.

La encuesta se realiza sobre el soporte del sistema “google drive”, se abre la encuesta en-línea durante el primer trimestre de 2014.

Los grupos de discusión

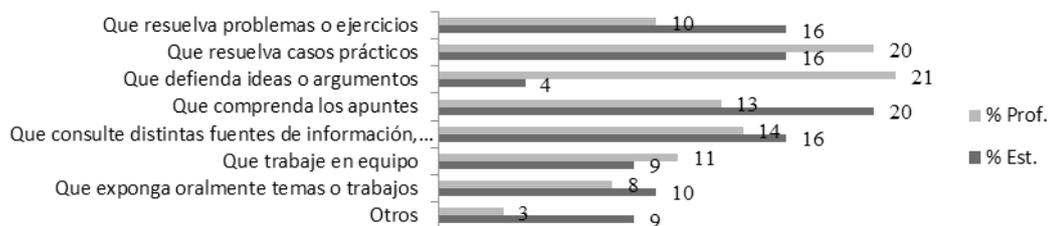
Se realizan cinco grupos de discusión (Krueger, 1991; Morgan, 1988): Dos iniciales –uno de estudiantes y otro de profesores– que confirman la validación del cuestionario *ad hoc*. Los resultados obtenidos se validan, a su vez, en tres grupos de discusión, uno de estudiantes y dos de profesores de las Universidades del País Vasco y de La Rioja.

Al tratarse de un análisis descriptivo, los resultados se presentan en términos de distribución porcentual de las frecuencias que se recogen en las figuras para, a continuación, comentar los resultados. Este mismo proceso –presentación, discusión y conclusiones– se utilizó en la validación de los grupos de discusión.

Resultados

Indagación en la cultura evaluativa y el potencial mediador de la evaluación

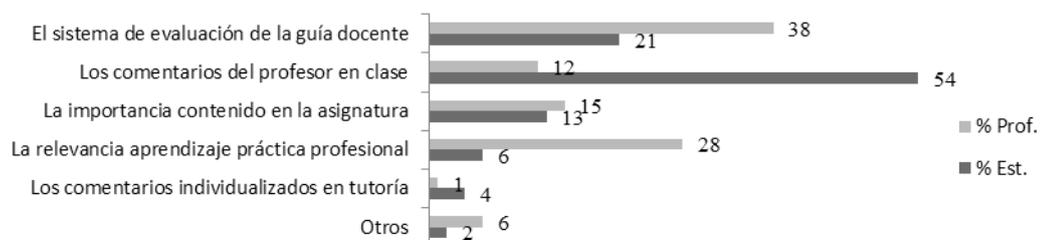
La primera cuestión revierte sobre las expectativas relativas a la evaluación (gráfico n. 1). Las diferencias más notables se producen cuando los profesores consideran que, para aprobar, les piden a sus estudiantes, el dominio de habilidades; en tanto que los estudiantes se inclinan por percibir que sus profesores les piden los contenidos “apuntes” (diferencia igualmente apreciada por los grupos de discusión).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Qué se le pide al estudiante cuando se le evalúa (pregunta 4).

En cuanto a las recomendaciones para aprobar (Gráfico 2), destacan las “guías docentes” y la “vinculación de los aprendizajes con la práctica profesional”. Es baja la consideración de los estudiantes respecto a la vinculación entre aprendizaje y práctica profesional, cuestión por el contrario destacada por los profesores. Igualmente apreciable es la disparidad frente al valor de “los comentarios que el profesor realiza en clase” para aprobar. Son prácticamente coincidentes las respuestas respecto al valor de los contenidos de la materia. Cabe señalar el bajo valor conferido por profesores y estudiantes a la “tutoría” que manifestaban opiniones más favorables hacia otros cambios (aprendizaje, práctica profesional, etc.). Se indagó sobre esta cuestión en los grupos de discusión, obteniendo valoraciones más favorables tanto de profesores como de estudiantes, eso sí, bajo una perspectiva de futuro.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Recomendaciones y prioridades para aprobar una asignatura (pregunta 5).

Los encuestados confieren a la evaluación un alto potencial como promotor de aprendizajes (tabla n. 1).

Tabla 1. ¿Qué se aprende de la evaluación? (pregunta 8).

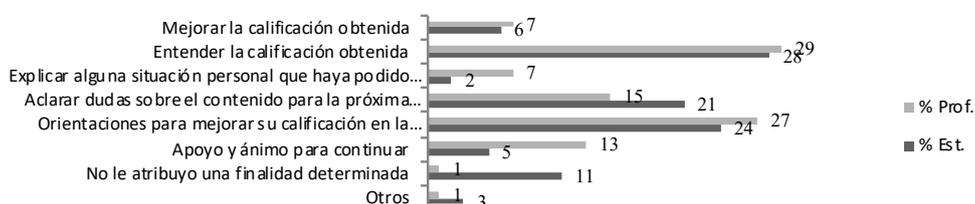
¿Qué se aprende de la evaluación?	% Est.					% Prof.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo</i>										
a) Nada, tan solo sirve para obtener una calificación	30	31	24	12	3	62	21	12	4	1
b) A desenvolverse en otras situaciones en las que también se evalúa (trabajo, oposiciones, etc.)	3	10	16	45	26	1	8	20	36	35
c) A concretar lo que es más importante en los resultados de aprendizaje del estudiante	5	14	31	35	15	1	3	15	45	36
d) A conocer cuáles son las competencias más importantes para el futuro profesional del estudiante	8	20	31	29	12	2	9	23	38	28
e) A evaluar a otros	14	27	37	17	5	15	22	24	30	9
f) A tomar decisiones	8	15	32	35	10	4	13	19	37	27
g) A manejar situaciones conflictivas	9	24	31	27	9	8	17	41	21	13
h) A ser consciente de mi propio aprendizaje	3	7	25	40	25	1	2	4	32	61

Fuente: Elaboración propia

La evaluación determina preferentemente lo que es relevante en aprendizajes y competencias; a la vez que enseña al estudiante a conocerse a sí mismo.

Necesidades intuidas desde las vivencias según las biografías académicas

El primer bloque de necesidades intuidas indaga sobre las vivencias específicas de la revisión de exámenes y calificaciones (Gráfico 3, pregunta 6).

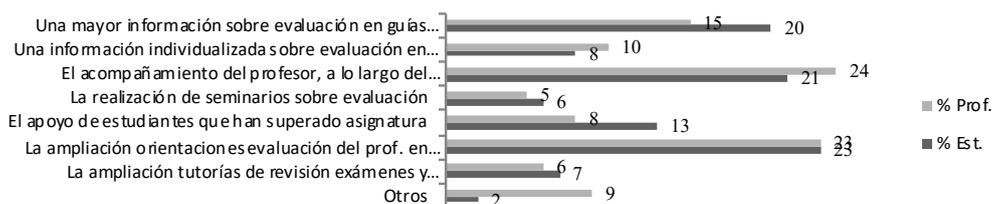


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Sentido y finalidad de la revisión de exámenes y calificaciones (pregunta 6).

Los encuestados coinciden en la función académica de la revisión de exámenes y calificaciones (Gráfico 3). Es en la valoración de la finalidad percibida cuando las diferencias son más evidentes. En los grupos de discusión, se mantienen en mayor medida las convergencias que las disonancias (finalidad percibida incluida).

La pregunta 7 (Gráfico 4) es de contraste.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Medidas para mejorar éxito estudiantes en el sistema de evaluación actual (pregunta 7).

El protagonismo del profesor es manifiesto en consonancia con la diada profesor- asignatura dominante en los resultados anteriores. Las respuestas son coincidentes con las cuestiones análogas planteadas en preguntas anteriores.

Necesidades expresadas respecto a la tutoría ideal

- a. En relación con la temporalización (tabla n. 2, pregunta 11):

Tabla 2. Actividades tutoriales para mejorar los procesos de evaluación (pregunta 11).

En las actividades para mejorar tus procesos de evaluación, valora la manera de desarrollarlas (1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo)	% Est.					% Prof.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) Que sean obligatorias	14	24	32	23	7	14	17	29	25	15
b) Que se desarrollen a petición del estudiante	4	14	32	33	17	13	17	30	28	12
c) Que se desarrollen a lo largo de todo el curso	1	6	27	39	27	8	11	22	31	28
d) Que se desarrollen al inicio del curso	14	25	33	18	19	21	18	30	16	15
e) Que se desarrollen al finalizar el curso	26	22	31	14	7	35	20	20	18	7
f) Que sean individuales	4	10	36	30	20	12	16	31	27	14
g) Que se realicen en grupo (seminarios, etc.)	10	16	35	27	12	5	9	28	36	22

Fuente: Elaboración propia

La tendencia a elegir el valor central pone de relieve la ausencia de experiencias consolidadas y generalizadas en las que fundamentar la opinión. Tampoco los grupos de discusión manifestaron mayor concreción.

- b. Los agentes orientadores en la tutoría (Tabla 3, pregunta 10):

Tabla 3. Quién o quiénes podrían desarrollar las actividades tutoriales (pregunta 10).

En las actividades para mejorar tus procesos de evaluación, valora quién o quiénes podrían desarrollarlas (1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo)	% Est.					% Prof.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) El profesor o profesores de la asignatura	0	1	11	46	42	1	2	6	27	64
b) El equipo de profesores de las distintas asignaturas del curso	4	9	27	38	22	7	8	21	34	30
c) Profesionales en ejercicio	4	11	34	31	20	11	18	35	21	15
d) Estudiantes que ya han superado la asignatura	14	25	28	23	10	19	21	32	20	8
e) Compañeros de curso	18	24	33	19	6	22	23	30	21	4
f) La delegación de alumnos	31	36	22	7	4	54	24	15	6	1
g) Un mismo profesor-tutor a lo largo de la carrera	15	19	27	24	15	19	20	26	25	10
h) El profesor que elija el estudiante	24	27	26	14	9	34	22	24	14	5

Fuente: Elaboración propia

La figura del profesor parece poco integrada. La falta de autonomía del estudiante en el modelo más generalizado de enseñanza universitaria puede explicar el escaso protagonismo conferido a los iguales. Hay que destacar la crisis de rol que para los encuestados tiene la delegación de estudiantes.

- c. El contenido de las actividades vinculado a los objetivos específicos de la tutoría (Tabla 4, pregunta 12):

Tabla 4. Contenido de las actividades tutoriales (pregunta 12).

En las actividades para mejorar tus procesos de evaluación, valora el contenido de las mismas: (1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo)	% Est.					% Prof.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) Amplían y profundizan en aspectos de la evaluación de la asignatura	3	9	40	36	12	3	5	26	37	29
b) Analizan y aconsejan sobre el desarrollo del estudiante en la asignatura	3	9	39	36	13	0	5	25	37	33
c) Aclaran dudas de contenido de la asignatura	3	8	28	41	20	2	8	23	38	29
d) Atienden necesidades de carácter personal	10	28	34	19	9	9	25	34	21	11
e) Aportan formación para ayudar a superar las actividades de evaluación	3	8	37	38	14	3	6	23	45	23
f) Aportan formación para facilitar el desarrollo de competencias profesionales	7	14	34	29	16	2	9	20	42	27
g) Aportan información sobre las posibilidades de movilidad	10	27	36	18	9	19	26	37	14	4

Fuente: Elaboración propia

Se refuerza un sentido de tutoría académica centrada en optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de asignaturas específicas; las cuestiones de índole personal, o la movilidad resultan menos relevantes. En los grupos de discusión, se enfatizaron estas prioridades. d) Los temas específicos relativos a la evaluación (Tabla 5, pregunta 9):

Tabla 5. Contenidos de la tutoría para mejorar la evaluación (pregunta 9).

Contenidos de la tutoría para mejorar la evaluación (1 en total desacuerdo / 5 completamente de acuerdo)	% Est.					% Prof.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) El para qué sirve la evaluación (funciones)	7	19	36	25	13	5	11	24	28	32
b) Las actividades de evaluación a realizar por el estudiante	1	6	26	43	24	1	8	24	32	35
c) Los criterios de evaluación (y cómo se va a calificar)	1	5	16	38	40	0	4	16	32	48
d) La información sobre resultados (y qué se pide)	0	4	20	40	36	0	2	21	36	41
e) Las modalidades de la evaluación (evaluación del estudiante, evaluación de la docencia, evaluación del profesor, etc.)	1	10	37	32	20	7	16	35	23	19
f) Los procedimientos de evaluación oficiales (convocatorias, permanencia, normativa, etc.)	2	8	31	34	25	9	17	35	23	16
g) La aplicación de nuevas maneras de evaluar	2	9	31	35	23	7	19	33	28	13
h) La relación entre la evaluación en la universidad y la práctica profesional	2	10	24	37	27	5	17	27	31	20
i) Fomentar la evaluación continua	2	6	21	34	37	5	11	24	33	27
j) Conseguir aprender de la evaluación	1	6	22	32	39	1	6	11	23	59

Fuente: Elaboración propia

Los encuestados siguen apostando por reforzar preferentemente un modelo evaluativo centrado en la díada profesor-asignatura. No obstante, reconocen el sentido de la tutoría para aprender de la evaluación, lo que puede incidir en un modelo evaluativo con una orientación más profesionalizante para el estudiante y la institución.

En los grupos de discusión se señalaba particularmente que la experiencia tutorial en las nuevas titulaciones (trabajos de fin de grado y fin de máster) es todavía incipiente.

Discusión y conclusiones

Sobre la utilidad de los resultados obtenidos

La composición final de la muestra evidencia dos condiciones restrictivas a señalar: De una parte, se trata de estudiantes y profesores con éxito en el sistema actual a la vez, se les presupone motivados para el cambio (pertenencia a la red de innovación REAL, en los profesores que, a su vez, animan a sus estudiantes a participar), por lo que los resultados esbozan unas necesidades desde “buenas prácticas” que ya realizan. De otra, las limitaciones en la propia validez estadística son evidentes, si bien sí responde a determinados criterios de validez estadística (Abelson, 1998): magnitud, generalidad y relevancia. El análisis de necesidades para el cambio y mejora de la tutoría, permite entender éste desde un núcleo motor de aquellos profesores y estudiantes ya sensibles, en situación de “contemplación del cambio” (Prochaska y Di Clemente, 1982), y por lo tanto proclives al cambio efectivo.

Discusión de resultados

La síntesis de los resultados gira en torno a tres evidencias empíricas: el alto potencial de la evaluación en la definición de la tutoría académica, unas necesidades intuitivas desde vivencias de la tutoría académica definidas por la díada profesor-asignatura, y unas necesidades expresadas en relación con la tutoría ideal menos definidas que las anteriores y que siguen centradas en la misma díada, por cuanto se considera al profesor como el principal artífice orientador. Se aprecia, una tendencia al cambio que insiste en la necesidad de reforzar la acción tutorial. Hay que recordar que el trabajo de campo se realizó en el primer trimestre de 2014, por lo que los resultados reflejan un momento en el que los cambios propiciados por el plan Bolonia y las nuevas titulaciones todavía no resultan efectivos.

Los resultados son coincidentes en las tendencias apuntadas tanto en estudios estadísticos (Cid y Pérez, 2006; Chiva y Ramos, 2007; García Antelo, 2011; Aguaced y Monescillo, 2013; Martínez *et al.*, 2014), como cualitativos (Haya, Calvo y Rodríguez, 2013). Al incorporar en esta investigación, el contraste entre profesores y estudiantes, se puede disponer de un análisis de necesidades que facilite la necesaria implicación de unos y otros en procesos de cambio conjuntos. Los resultados ratifican además el protagonismo del profesor-docente respecto a otras figuras, como el mentor, que tienen una mayor relevancia en otros procesos de acompañamiento.

Conclusiones

La valoración comparada del sistema de evaluación actual realizada por los estudiantes y profesores encuestados permite augurar un potencial de desarrollo eficiente y eficaz de la tutorización académica a partir de situaciones análogas a la revisión de exámenes y calificaciones; es decir, en escenarios auténticos y con tareas e intereses reales para el estudiante. Del análisis comparativo entre estudiantes y profesores cabe inferir las siguientes conclusiones para el desarrollo de una tutoría focalizada en la evaluación:

- 1.º) El protagonismo del profesor (pregunta 7).
- 2.º) Las valoraciones de los estudiantes y profesores encuestados son coincidentes respecto a qué se le pide a los estudiantes para superar la asignatura: en su conjunto, existe una buena comunicación entre la demanda de los profesores y la percepción de los estudiantes. Los estudiantes saben qué se les va a pedir para superar la asignatura (preguntas 4 y 5).
- 3.º) Los matices son, sin embargo, muy relevantes pues señalan la situación real de partida para un posible cambio en la cultura evaluativa; en este sentido, nos retratan los siguientes trazos:
 - Los estudiantes manifiestan una actitud evaluativa más conservadora que los profesores (preguntas 4 y 5).
 - Los estudiantes manifiestan una actitud más pragmática que los profesores. (pregunta 6). Es residual el tópico del buscar “subir nota” en la revisión.

Las necesidades emergentes de las valoraciones de estudiantes y profesores respecto al desarrollo de actividades en la tutoría académica focalizada en la evaluación, pivotan en torno a las siguientes ideas motrices:

- 1.º) *La evaluación se constituye como eje vertebrador de la intersubjetividad entre profesores-estudiantes en la configuración de la tutoría.*
- 2.º) *Estos procesos intersubjetivos se ven reforzados en la constante prevalencia evaluativa en la díada profesor-asignatura.*
- 3.º) *Los cambios sustanciales sobre los que desarrollar la tutoría académica aparecen referidos a los contenidos y no a las personas, reconociendo el alto potencial de la tutoría para aprender de la evaluación, a evaluar y ser evaluado, así como la capacidad de transferencia evaluativa hacia un aprendizaje a lo largo de la vida.*
- 4.º) Respecto a los contenidos y actividades a realizar en la tutoría académica, estudiantes y profesores se abstienen de opinar.

La tendencia constante de un tercio de encuestados a elegir el valor central pone de relieve *la ausencia de experiencias consolidadas y generalizadas en las que fundamentar su opinión.*

A la vista de estos datos, una de las primeras acciones a poner en práctica para el desarrollo de la tutoría académica es primero mantener y potenciar la investigación e innovación evaluativas para, de manera contextualizada propiciar una formación situada del profesorado en tutorización académica².

- 5.º) *La interpretación de la cultura evaluativa sobre la que contemplar el cambio es en gran medida compartida por estudiantes y profesores. Se trata de un elemento que facilitaría el éxito en la implantación de procesos de tutoría académica universitaria.*

² En este sentido, las experiencias acumuladas en los Campus Iberus y del País Vasco son esenciales, así como la continuidad del proyecto con el estudio de las “buenas prácticas” tutoriales en estas Universidades.

Referencias bibliográficas

- Aguaced, M. y Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-176. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?_numero=21 [Último acceso: diciembre de 2015].
- Abelson, R. (1998). *La estadística razonada: reglas y principios*. Barcelona: Paidós.
- Allal, L. y Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Evaluation-soutien d'apprentissage, *Mesure et Evaluation en Education*, 32, 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Qurrriculum*, 26, 2013, 73-87.
- Arbizu, F., Lobato, C. y Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). Le portefeuille-ethnographique: un dispositif socio-constructiviste de reconnaissance des acquis. *Carriérolgie*, 12(3-4), 319-335.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 28 págs. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/62> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5242> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias, ¿cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf [Último acceso: diciembre de 2015].
- Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores de la Universitat de Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2) 179-187.
- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), pp. 395-421.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. NY: Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>

- CRUE (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Di Fabio, A. y Bernaud, J.L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle: bienvenu! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1). Recuperado de <https://osp.revues.org/2485> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 195-220. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5573>
- Durán, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art1.pdf> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Farriols, N., Vilaregut, A., Palma, C., Dotras, P., Llinares, M. y Dalmau, C. (2014). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 106-120. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13861>
- García, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Gil, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A. y Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5567>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodriguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247>
- Jiménez, J. (2010). Hacia un proyecto de tutoría universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. (Legitimate peripheral participation)*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lobato, C. e Invelto, M. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>

- Loven, A. (2003). The Paradigm Shift: Rhetoric or Reality? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 123–135. <https://doi.org/10.1023/A:1024708123698>
- Martínez, C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI Revista de Educación*, 11, 235-244.
- Martínez, P.; Pérez, J. y Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- MECD (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>
- Morgan, D. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17(1), 67-82. <https://doi.org/10.1174/1135640053603300>
- Prochaska, J. y Di Clemente, C. (1982). The transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy, Theory, Research, and Practice*, 19, 276-288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE de 31/12/2010.
- Rodríguez, L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: UB.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art08.pdf> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13-19. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcad.2012.90.issue-1/issuetoc> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Sultana, R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 1-14. Recuperado de https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0020/144119/CMS_in_Europe-JE_and_W.pdf [Último acceso: diciembre de 2015].
- Sebastián, A. (1999). La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 2, 245-264.
- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Tardif, M. et al. (2010). La relation professeur-étudiant aujourd'hui. *L'autre forum*, 14(2), monográfico.

- Villena, D., Muñoz, A., Polo, T. y Jiménez, J. (2010). Organización de la orientación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1387-1404. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=22> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5563/5553> [Último acceso: diciembre de 2015].
- Wisher, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante*. Madrid: Narcea.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 2-22.

Artículo concluido el 8 de Diciembre de 2015

Arraiz, A., Berbegal A., Sabirón, F. (2018). La tutoría académica focalizada en la evaluación: análisis de necesidades desde la perspectiva de estudiantes y profesores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 211-229.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.5992>

Ana Arraiz Pérez

Universidad de Zaragoza

Dpto. de Ciencias de la Educación

arraiz@unizar.es

Profesora Titular de Universidad, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Investigadora del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación, reconocido por el Gobierno de Aragón desde el año 2012. Miembro de la red REAL, de evaluación alternativa en la Universidad. Línea de investigación en orientación educativa (en particular desde los referentes de la Complejidad, métodos narrativos y observación participante). En los últimos años, ha participado en distintos proyectos I+D sobre ciudadanía activa, y emprendimiento. Coordinadora de la línea de innovación sobre tutoría académica y mentoría en el Campus Iberus.

Alfredo Berbegal Vázquez

Universidad de Zaragoza

Dpto. de Ciencias de la Educación

abrbgal@unizar.es

Profesor Ayudante Doctor del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Investigador del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación, reconocido por el Gobierno de Aragón desde el año 2012. Adjunto a la dirección del Dpto. de CC. de la Educación. Miembro de la red REAL de evaluación alternativa en la Universidad. Línea de investigación en Complejidad y metodologías cualitativas. Coordinador de la línea de innovación sobre el portafolio de evaluación. Es responsable académico para la difusión de la plataforma maharazar y el desarrollo del e-portafolio.

Fernando Sabirón Sierra

Universidad de Zaragoza

Dpto. de Ciencias de la Educación

fsabiron@unizar.es

Profesor Titular de Universidad, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Investigador principal del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación, reconocido por el Gobierno de Aragón desde el año 2012. Director del Dpto. de CC. de la Educación. Coordinador de la red REAL de evaluación alternativa en la Universidad. Línea de investigación en evaluación educativa (en particular desde los referentes de la Complejidad y las metodologías cualitativas). En los últimos años, ha participado en distintos proyectos I+D sobre ciudadanía activa, y emprendimiento. Coordinador de la línea de innovación sobre evaluación educativa en el Campus Iberus.

