

PROFESORADO Y EGRESADOS ANTE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

FACULTY AND GRADUATES ON STUDENT ASSESSMENT SYSTEMS IN THE INITIAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS

Lurdes Martínez-Mínguez* y Gonzalo Flores Aguilar**
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Recibido: 09/09/14

Aceptado: 04/11/14

RESUMEN

Ante la necesidad de mejorar las guías de las asignaturas, se ha investigado para conocer el estado de los sistemas de evaluación del alumnado en las últimas promociones de la formación inicial del Maestro de Educación Infantil en la Universidad Autónoma de Barcelona. La metodología utilizada ha sido cualitativa, a través de grupos de discusión de docentes y graduados de las cuatro últimas promociones (2007-2011). Los resultados muestran percepciones similares respecto a la coherencia entre los diferentes apartados de los programas de las asignaturas y la transparencia sobre el tipo de evaluación a realizar; y apuntan percepciones diferentes respecto a los instrumentos utilizados, el feedback transmitido y las capacidades cognitivas más evaluadas. Se concluye que es esencial que en las guías docentes haya coherencia entre los diferentes apartados; el estudiante conozca la evaluación con prontitud, claridad y transparencia; se contemplen sistemas de auto y coevaluación; y el profesorado guíe la conexión entre teoría y práctica de forma crítica y reflexiva.

Palabras clave: profesorado, graduados, evaluación, formación de docentes de preescolar.

ABSTRACT

In view of the need to improve course descriptions, the most recent graduate classes of initial training of Preschool Teachers at Universidad Autónoma de Barcelona have been studied in order to gain insight on the status of the student assessment systems. The methodology used was qualitative using focus groups of teachers and graduates of the last four classes (2007-2011). The results show similar perceptions regarding coherence among the different course program items and the transparency of the assessment methods applied. Some different perceptions have been noticed in respect to the instruments used, the feedback provided and the cognitive abilities more frequently assessed. The study concludes that it is essential that all teaching guides show coherence in the various items; that the students have an early knowledge of the assessments, in a clear and transparent manner; that self and co-evaluation systems are included; and that the faculty guide the connection between theory and practice in a critical and reflexive way.

Keywords: faculty, graduates, assessment, preschool teacher training

* lurdes.martinez@uab.cat

** gfaguilar84@hotmail.com

En la universidad española, durante el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han ido incorporando las directrices o bases fundamentales de diferentes documentos oficiales como: la *Declaración de Bolonia*, del 19 de junio de 1999; la *Declaración de Praga*, del 19 de mayo de 2001; el *Comunicado de Berlín*, del 19 de septiembre de 2003; el Documento-Marco "*La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*" (MEC, 2003); el *Real Decreto 1125/2003* y *Las propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad* (MEC, 2006), con el objetivo de fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos a través de la educación y la cooperación. Como consecuencia, se ha promovido la reorganización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y el desarrollo de competencias profesionales, pidiendo a las universidades que hagan del aprendizaje para toda la vida, una realidad.

Dichos cambios se refieren a una nueva manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se exige la modificación del tradicional papel del profesor o de la profesora como meros transmisores de conocimientos. El alumnado pasa a ser el protagonista. Al docente se le asigna el papel de guía interactivo y secuencial (Bembenuatty, 2009) para que sus estudiantes adquieran las competencias fundamentales a través de metodologías activas y procesos de aprendizaje conscientes y reflexivos (Angulo, 2008; Cano, 2012).

La forma de entender los sistemas de evaluación del alumnado es uno de los aspectos claves del cambio. Estos no deben solamente utilizarse para certificar al final el éxito o fracaso de los aprendizajes y deben convertirse en una estrategia para mejorarlos y favorecerlos

durante todo el proceso (Romero, Fraile, López y Castejón, 2014). Es decir, que la evaluación pase a formar parte del propio proceso de formación con un *feedback* continuo que informe al estudiante en qué punto de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias se encuentra (Cano, 2012; Escudero, 2010; Ferguson, 2011; Sadler, 2010).

Esta evaluación reclama un replanteamiento que influye en el resto de componentes del proceso de aprendizaje (López, Martínez y Julián, 2007). Biggs (2005) utiliza el concepto de "enseñanza alineada" para referirse a la importancia de que todos los elementos curriculares sean coherentes entre sí y se refuercen mutuamente (objetivos de aprendizaje, actividades, metodologías, evaluación y calificación).

Sobre este tema, la literatura internacional muestra que la evaluación formativa está estrechamente relacionada con las metodologías activas y los procesos de aprendizaje profundos y reflexivos centrados en el alumnado (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2006; Knight, 2005; López, 2009). A su vez, otros autores avalan la importancia de conseguir un carácter formativo en la evaluación (Bonsón y Benito, 2005; López, 2009; Martínez-Mínguez, Martín y Capllonch, 2009; Zabalza, 2002), ya que demasiadas prácticas evaluadoras se limitan a realizar una valoración final y sumativa con una finalidad exclusivamente calificadora (Palacios, López Pastor y Barba, 2013).

Álvarez, Grau y Tortosa (2010) apuntan en su estudio que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad mejora la implicación del alumnado. Para Montero, Villalobos y Valverde (2007), hay mejores rendimientos académicos cuando los estudiantes se implicaban en la evaluación. Y es que la elección de vías alternativas de evaluación

(continua, final o mixta y autoevaluación, coevaluación o evaluación dialogada) (Castejón, López Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Fraile, López Pastor, Castejón y Romero, 2013; López Pastor, 2009; Santos, Martínez y López, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011) permite establecer un vínculo entre evaluación formativa y responsabilidad, implicación, participación y control sobre el propio aprendizaje en los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Rodríguez y Herrera, 2009).

Buscà, Cladellas, Calvo, Martín y Capllonch (2011), en un trabajo que analiza la presencia que la evaluación formativa y participativa ha tenido en las revistas de impacto españolas, apuntan que entre los años 1999 y 2009, de los 165 artículos relacionados con los sistemas alternativos de evaluación, tan solo 32 se contextualizan en la universidad. En términos relativos, esto supone el 19.4 %. Por tanto, podría decirse que el número de publicaciones realizadas en el marco de la docencia universitaria ha sido bastante bajo en comparación con el resto de etapas educativas.

Varios autores coinciden en considerar a los sistemas de evaluación del alumnado como el eslabón fundamental para que el cambio epistemológico y metodológico que conlleva el EEES sea una realidad (Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Zabalza, 2001).

Pero, ¿sabemos realmente qué tipo de evaluación se realiza? Y, ¿la perciben de la misma manera docentes que estudiantes? Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011) ya apuntan que las visiones de alumnos y profesores sobre la actividad docente han sido objeto de estudio desde la década de 1970 (Escudero, 1999; Feldman, 1988; Roberts, 1981).

Asimismo, algunos estudios centrados en la opinión del profesorado o del alumnado sobre

los procesos de evaluación desarrollados en la educación superior (López Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Santos et al., 2009; Vallés et al., 2011), señalan la existencia de una percepción divergente entre ambos colectivos respecto a la evaluación y calificación (Adams, 2005; Castejón y Santos, 2011; Flores y Del Arco, 2011; Gutiérrez et al., 2011; Jaskyte, Taylor y Smanga, 2009; Martínez, Castejón y Santos, 2012).

Ante el vacío científico respecto a las valoraciones del alumnado y profesorado en la formación inicial de maestros de Educación Infantil (MEI) sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado, este trabajo plantea los siguientes objetivos:

- Realizar una valoración diagnóstica de los sistemas de evaluación, llevados a cabo en las asignaturas de la Diplomatura de MEI en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- Contrastar la percepción del alumnado y profesorado respecto a los sistemas de evaluación realizados y los programas de las diferentes asignaturas impartidas.
- Apuntar aspectos claves en relación a los sistemas de evaluación del alumnado para incorporar en las guías de las asignaturas de los nuevos Grados de Formación del Profesorado de Educación Infantil.

METODOLOGÍA

Diseño

Se ha optado por el paradigma interpretativo, el cual también es conocido como paradigma cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico (Albert, 2007), puesto que pretende centrarse en la interpretación y comprensión de los fenómenos a partir de los significados e intenciones de las personas implicadas en el contexto educativo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003); en el caso de esta

investigación, del profesorado y del alumnado egresado. En cuanto al propio diseño, este trabajo se enmarca en la fenomenología (ibíd.)

Contexto

La titulación de Maestro de Preescolar o Educación Infantil en España forma a educadores para ejercer docencia a niños de 0 a 6 años de edad. En la UAB, se inician estudios de Educación Preescolar durante el curso 1973-74 en la antigua *Escola de Mestres de Sant Cugat del Vallès*. Se contempló la primera modificación con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en el año 1983 (BOE, 1983). El último y vigente plan de estudios se inició el curso 2009-2010, pasando esta formación de Diplomatura (180 créditos: tres años) a Grado (cuatro cursos: 240 créditos) para adaptarse al proceso de Bolonia europeo.

La titulación, tanto de Diplomados como de Graduados en Educación Infantil de la UAB, es de las más valoradas en el ámbito de la educación, tanto en el panorama nacional —número 1 en el *ranking El Mundo* (2014) durante los últimos seis años— como mundial —puesto 103 en el *QS World University Rankings by Faculty 2014/Social Sciences and Management*—.

A partir de aquí, para mejorar los procesos de evaluación en el ámbito universitario, actualmente existe un creciente interés por el análisis de la docencia universitaria (Lorente y Kirk, 2013) y de las creencias y percepciones de sus protagonistas (profesorado-alumnado-egresados) (Basow y Montgomery, 2005; Mukherji y Rustagi, 2008). Por este motivo, y al ser miembros activos de la “Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria” (ver López Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011), se

considera que el presente estudio adquiere un especial interés puesto que si en el marco de la docencia universitaria son pocas las publicaciones realizadas sobre esta temática, sobre todo en comparación con el resto de etapas educativas (Buscà et al., 2011), todavía son menos las que muestran las valoraciones de alumnado, egresados y profesorado en la formación inicial de MEI.

Participantes

La muestra de este estudio se ha conformado a través de un muestreo intencional o de conveniencia (Tójar, 2006) del profesorado y estudiantado de las cuatro últimas promociones (2007-2011) de la titulación de MEI de la UAB. La representatividad del estudio apunta a que los resultados pueden aplicarse a esta muestra en sí, y a otras similares en tiempo y lugar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se ha contado con la participación de un total de seis profesoras universitarias y nueve estudiantes egresados (tabla 1 y 2). Para la selección de estos componentes, se ha tenido en cuenta los siguientes factores de heterogeneidad:

- Para el profesorado: el sexo y la edad, el departamento o área de conocimiento, los años de experiencia docente y la situación contractual.
- Para el alumnado egresado: el sexo y la edad, el año de promoción y la nota media del expediente académico.

Técnicas de recolección de datos

Se determinaron cuatro categorías de análisis del estudio: características de los sistemas de evaluación, coherencia entre la evaluación y los apartados de los programas de las asignaturas, congruencia entre la

Tabla 1
Perfil del profesorado participante

Código	Sexo	Año Nacimiento	Área Conocimiento	Años experiencia docente	Situación contractual
P1	M	1960	Didáctica y Organización Educativa	9	Asociada
P2	M	1978	Didáctica de la Música	8	Lectora
P3	M	1947	Didáctica de la Lengua y la Literatura	26	Jubilada
P4	M	1945	Didáctica de la Lengua y la Literatura	35	Emérita
P5	M	1975	Desarrollo Psicomotor	8	Asociada
P6	M	1960	Didáctica de las Matemáticas	20	Agregada

evaluación y las capacidades cognitivas, y análisis antagónico y prospectivo (tabla 3).

La naturaleza de la presente investigación ha llevado a considerar al grupo de discusión (Krueger, 1991) como el instrumento metodológico idóneo para dar respuesta a los propósitos de esta. En este sentido, se ha optado por la realización de dos grupos de discusión: uno para el profesorado y otro para el alumnado egresado.

Para poder llevarlos a cabo, ambos contaron con la presencia de un moderador experto y un ayudante técnico. El moderador orientaba las conversaciones en base a un guion de preguntas y subpreguntas (tabla

3), elaborado a partir de las categorías de análisis determinadas. El ayudante técnico era el encargado de anotar el orden de las personas que intervenían y lo más significativo de sus palabras. Aún así, las conversaciones de ambos encuentros fueron registradas mediante el uso de una grabadora de audio, para posteriormente poder llevar a cabo la transcripción literal de todas las ideas y opiniones que surgieron en las mismas.

El desarrollo del guion de preguntas y subpreguntas de los grupos de discusión generaron las definitivas categorías y variables (tabla 3) con las que se han organizado los resultados del estudio.

Tabla 2
Perfil del alumnado egresado participante

Código	Sexo	Año nacimiento	Año promoción	Nota media
A1	M	1989	2007-2010	7.6
A2	M	1981	2007-2010	8
A3	M	1990	2008-2011	7
A4	M	1989	2007-2010	8
A5	M	1987	2008-2011	8
A6	M	1976	2007-2010	8.57
A7	H	1973	2008-2011	8.4
A8	M	1988	2007-2010	8.2
A9	M	1978	2007-2010	7.8

Nota: Rango de notas de 0 a 10.

Procedimiento

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en la Facultad de Educación de la UAB. La duración del grupo de discusión de egresados fue de 1 hora y 51 minutos, mientras que la del profesorado fue de 1 hora y 32 minutos.

Tras el consentimiento de las personas participantes, los resultados se registraron como notas de campo y grabación en audio. Luego de la transcripción de dichos registros, para el análisis cualitativo y descriptivo de los datos, se tuvo en cuenta las fases del análisis de contenido propuestas por Bardin (1986): el “preanálisis y la preparación del material”, la “explotación del material” y el “tratamiento de resultados e interpretaciones”. Para dicha tarea, se ha contado con la ayuda del *software* informático “Nudist NVivo” (versión octava).

En las citas textuales de los participantes de los grupos de discusión,

que se exponen en el siguiente apartado de resultados, las palabras del alumnado van codificadas de la letra A, mientras que las del profesorado por la letra P. Para garantizar el anonimato de las personas analizadas, ambas letras irán acompañadas de un número identificativo asignado a cada colaborador (ver tabla 1 y 2).

RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados más significativos en relación a las categorías y variables del estudio.

a. Características sistemas de evaluación

a.1 Instrumentos de evaluación

Según la opinión del alumnado, los instrumentos más utilizados por el profesorado para evaluarlos fueron, por orden de mayor a menor frecuencia de uso: examen, trabajos en grupo, carpetas de aprendizaje o portafolio y diarios:

Tabla 3
Relación guion preguntas y subpreguntas de los grupos de discusión con las categorías y variables definitivas del estudio

Guion preguntas y subpreguntas	Categorías y variables
<p>Sistemas de evaluación utilizados y opinión sobre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué procedimientos, instrumentos o actividades de evaluación han desarrollado? • ¿Qué tipo de evaluación creen se utiliza más en la universidad? • ¿Se informa al alumnado de sus aprendizajes? ¿Cómo? ¿Con qué periodicidad? • ¿Cómo se califica? 	<p>Características sistemas de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • Información y transparencia • <i>Feedback</i> • Calificación
<p>Coherencia de los sistemas de evaluación utilizados con los contenidos, metodologías y objetivos pretendidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados de los programas de las asignaturas y la evaluación realizada? • ¿Es equivalente la evaluación escrita en el programa con la finalmente realizada? 	<p>Coherencia, evaluación y apartados de los programas de las asignaturas</p>
<p>Congruencia entre los sistemas de evaluación y las capacidades cognitivas (recordar, aplicar, comprender, analizar, sintetizar, valorar, etc.) que se pretenden evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué capacidades cognitivas se priorizan con el sistema de evaluación desarrollado? • ¿Qué grado de importancia consideran que tiene cada una de las capacidades cognitivas con la formación de maestros? 	<p>Congruencia entre sistemas de evaluación y capacidades cognitivas</p>
<p>Aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación desarrollados y alternativas de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Creen que funciona la evaluación en la universidad? • ¿Qué puntos fuertes y débiles destacarían? • ¿Conocen sistemas de evaluación alternativos a los desarrollados? • ¿Qué creen que debe mejorar más? 	<p>Análisis antagónico y prospectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puntos fuertes • Puntos débiles • Propuestas de mejora

Exámenes y trabajos en grupo

(A-1, 2, 4, 6, 8).

Yo recuerdo la carpeta de aprendizaje

(A-3). *Sí, Sí (A-4).*

Diarios (A-7).

En este sentido, el profesorado reconoce que el examen es el instrumento de evaluación que más se utiliza (P-2, 4, 5, 6), después de los trabajos en grupo (P-4, 5, 6), los diarios reflexivos y las lecturas (P-1, 3, 4). Además, estos añaden otros instrumentos como la redacción de una experiencia, las discusiones en grupo, los trabajos individuales, el portafolio, los diarios de aula, etc.

El examen [...] es un instrumento que ajusta individualmente [...] y ayuda a afinar (P-6).

Suelo hacer discusiones en grupo (P-3).

Utilizo los diarios de aula, primero más descriptivo y en los últimos años más reflexivo (P-4).

Los docentes manifiestan un ligero cambio de más a menos exámenes y de menos a más portafolios. Pero no todos han tenido buenas experiencias sobre estas carpetas que se han puesto de moda como instrumentos de evaluación:

Ha habido un boom de portafolios (P-4).

Yo estoy un poco rabiosa con los portafolios porque alguien de esta casa hace portafolios y no retorna nada y se entrega todo al final. Yo hice un año portafolios y haber de corregirlo todo es mortal [...] Pero hay gente que le está funcionando cuando el retorno se hace frecuentemente (P-6).

a.2 Información y transparencia sobre el tipo de evaluación

Respecto a la información sobre la evaluación, los estudiantes consideran que:

Es importante tener por escrito la programación y cómo te evaluarán, pero que admita una cierta flexibilidad (A-3, 7).

También comentan que en las diferentes asignaturas, no siempre se ha informado igual de la evaluación a realizar:

Hay profesores que el primer día te daban la copia del programa con todo detallado (A-3).

Cuando lo sabes vas más tranquila, pero a veces llegaba final de curso y todavía no sabías lo que habías de hacer para evaluarte (A-1).

Yo recuerdo delegados de clase que en el Consejo de Estudiantes o a la Coordinadora de titulación, le comentaban si algo no se estaba cumpliendo y la coordinadora daba algún toque (A-3).

El profesorado apunta diferencias entre cursos más lejanos y más cercanos:

En los programas antiguamente no aparecía la evaluación. Que la evaluación aparezca es una cosa muy reciente. En la UAB desde el plan piloto en el 2005. Yo cuando estudiaba en la Universidad de Barcelona, solo se hacía un examen, nada más (P-6).

Yo cuando estudiaba aquí (UAB), en la época... en el 1995... aquí había exámenes pero también exposiciones y todo contaba, contaba diferente, pero contaba (P-5).

Aparezca o no la evaluación en el programa de la asignatura, mayoritariamente el profesorado opina que siempre han sido ellos los que principalmente la deciden. En los últimos tiempos y respecto a los porcentajes de las diferentes actividades de evaluación comentan que:

Los porcentajes a veces se negocian, pero ponerlos, lo que es ponerlos, los ponemos nosotros (P-1 y asienten P-3 y P-6).

Docentes y discentes coinciden en que ya se han realizado algunas experiencias donde el/la alumno/a participa en la elección o negociación de algunos criterios de evaluación de la asignatura, lo cual muestra posibilidades de un sistema evaluador flexible, que permite la implicación del estudiante en dicho proceso.

Respecto a los porcentajes a principio de curso se les explicaban: esto tal... Pero durante el curso, dependiendo de cómo iba... renegociábamos. Si a principio del curso tenían que hacer 10 prácticas, quizás acababan haciendo siete. O es que el 40 % del trabajo... Y negociábamos. Si todo el mundo estaba de acuerdo, se cambiaba (P-6).

El primer día de clase nos presentaron los diferentes aspectos para evaluar la asignatura: asistencia, bloques contenido, reseña, etc. Y nos preguntaron cuánto tenía que valer cada uno y le enviábamos nuestro porcentaje de cada cosa sobre 100 a la profesora e hizo la media. [...] lo hicimos entre todos y de forma muy participativa (A-3).

a.3 El retorno o *feedback* del aprendizaje que recibe el alumno o la alumna

Uno de los aspectos más frustrantes para el alumnado del estudio ha sido que consideran que reciben poco retorno o *feedback* por parte del profesorado sobre su aprendizaje. Normalmente, solo es un valor numérico.

En algunas asignaturas no nos daban el retorno. Solo era una nota en la intranet (A-2).

Con la elaboración del portafolio, tampoco se ofrecía un *feedback* detallado. En palabras de una alumna:

Fue una cantidad de trabajo brutal, [...] Yo creo que el mínimo que se merece un alumno es que tengamos retorno, ¿no? Con comentarios, hojas leídas, esto aquí, esto allí [...] Que no se mire el trabajo, que ponga una

nota, y que esta sea la nota del expediente... yo me sentí herida en lo personal (A-7).

Pocos egresados hablan de una experiencia positiva al respecto, cuando desarrollaron su portafolio:

El portafolio a mí me fue bien [...] además tú se lo entregabas en papel a la profesora y ella te decía ostras que bonito este punto, o aquí has estado un poco floja. Quiero decir que sí que había retorno y era interesante. Además, siempre podías poner cosas extras y externas que a ti te habían parecido interesantes (A-4).

Sin embargo, la opinión del profesorado dista en exceso. Afirman que el alumno o la alumna siempre tienen un *feedback*, ya que:

Entregar un trabajo corregido es vital (P-3).

Los trabajos:

Cuando me los presentaban escritos, se los devolvía llenos de anotaciones (P-6).

a.4 La calificación

Para el alumnado, la calificación tiene distinto valor:

Con la nota vas a todas partes. Te apuntas después a la bolsa de las listas de sustituciones... (A-6).

Pero estamos hablando de una carrera con un porcentaje de suspensos bajo. A mí la nota no me preocupó nunca. Yo había hecho otra carrera donde empiezan 150, segundo año 70 [...] y acaban 40. Aquí yo estaba muy tranquila (A-9).

A mí no me ha pasado nunca, pero imagínate que llegamos a una asignatura y nos dicen que ya tenemos un 5, o un 7 de entrada. Y nos dicen: vosotros solo a estudiar y a aprender. Te aseguro que disfrutas y aprendes (A-3).

En la mayoría de los casos, era el profesorado quien calificaba al alumno o a la alumna:

Sí, la profesora es quien califica (P-3, 6).

El profesorado destaca algunos procesos de coevaluación y autocalificación, puestos en práctica en sus asignaturas.

Yo miraba sus calificaciones y miraba las mías. Y también decidíamos previamente cuanto valía esto (P-2).

Yo en el Practicum, después de haberme mirado toda la Memoria [...] hacía una tutoría individualizada donde realizaba un retorno verbal. Era una entrevista donde les comentaba aspectos y les pedía que se mojaran con una nota, con un número: ¿Tú qué te pondrías? La mayoría de las veces era alto. Alguna vez me he encontrado con alguien que no. Entonces hacía contraste con la Memoria e íbamos ajustando (P-1).

Algunas profesoras apuntan que utilizaban rúbricas para coevaluar y parecían satisfechas con el resultado, pero otras no habían encontrado todavía el punto justo:

He descubierto que hacía rúbricas [...] Habíamos construido una plantilla de evaluación entre todos. Qué aspectos parecían más interesantes [...] Es un material consensuado en el aula y recojo las diferentes notas que cada uno ha puesto de cada grupo y justificado [...] Yo utilizaba el mismo sistema que ellos (P-2).

Yo hago coevaluación también en la presentación de los trabajos. Y también tenemos una pauta. Pero me estoy dando cuenta [...] que discrimina poco (P-6).

El profesorado destaca la importancia, para el futuro maestro, de comprobar la complejidad de la evaluación y calificación:

Pienso que está bien que intenten ponerse en la piel de quien evalúa, porque es

muy difícil [...] no sé si sirve tanto por la nota [...] pero sí para que ellos vean qué quiere decir esto de evaluar, que es muy complejo (P-6).

Pero no todos los egresados consideraban como buenas prácticas estas innovaciones:

Después de todo el trabajo hecho ¡me ponía la nota yo! Para eso ¡dame a mí el sueldo! (A-1).

b. Coherencia entre la evaluación y los apartados de los programas de las asignaturas

Estudiantado y profesorado opinan que, en la mayoría de casos, sí existía coherencia entre lo que se especificaba en los apartados del programa (contenidos, objetivos, etc.) y el sistema de evaluación utilizado.

Sí había coherencia. Sí, sí (P-3, 4, 5, 6).

Quizás había alguna asignatura que no, pero en general, sí había coherencia entre los apartados del programa (A-6).

Aunque algún egresado expone que:

Yo recuerdo alguna asignatura que no sabíamos ni el programa ni los objetivos, por lo que no puedo valorar si había coherencia (A-4).

Y alguna profesora apunta:

Nuestros programas siempre han estado poco explícitos (P-2).

El profesorado manifiesta que, con el tiempo, ha habido un gran cambio en la forma y momento de redactar y concretar los programas de las asignaturas. Se ha pasado de no haber programa o estar muy abierto, a ser muy detallado e inamovible (más en el nuevo Grado que en la Diplomatura), incluso antes de empezar la asignatura y conocer a los alumnos que la cursarán:

La primera vez que trabajé en esta casa no me facilitaron ningún programa. Me dieron una caja, no con fotocopias, sino con hojas de

ciclostil [...] No había programa y yo explicaba lo que me salía del sombrero cada día [...] Pero últimamente sí hemos ido tirando a ceñirnos mucho porque los alumnos te lo piden (P-3).

Antes nosotros sí sabíamos lo que pediríamos, pero no precisábamos la fecha exacta [...] Ahora hay un cambio. En las nuevas guías y programas se concreta mucho más (P-2).

Pero no todo el profesorado está satisfecho o consigue esta evolución hacia la anticipación y concreción:

Ahora los estudiantes saben mejor cómo irá una asignatura cuando se matriculan todo y que es más complejo para los profesores tener que escribirlo todo antes (P-6).

Nuestros programas [...] Nos cuesta mucho detallar el contenido exacto de lo que trabajaremos, por la manera de enfocar esta materia [...] Si miras el programa, los objetivos y competencias son muy amplios, y el contenido no está detalladísimo (P-2).

Refiriéndose a los nuevos Grados:

Ahora, el diseño inicial es mucho más fino. Pero lo que siempre se ha predicado también se puede hacer. Si un día se hace huelga, renegocias, reajustas y punto. No es tan dramático. Una progresión muy detallada no te implica un constreñimiento, sino que tú te lo has pensado mucho. [...] No pasa nada si cambias, ¿no? Nos lo debemos tomar como que todo está mucho más pensado, trabajado... y mucho más compartido. Y esto está muy bien. Antes la misma asignatura tenía tantos formatos como profesores. Ahora esto se está salvando mucho (P-6).

Una profesora manifestó tanto miedos como ventajas al partir o no de ejemplos anteriores en el

momento de redactar el programa, la primera vez de impartir una asignatura:

Yo que soy la más nueva [...] Te dicen haz lo que quieras, móntala tú. Me cogió un ataque de papel en blanco y de pánico: ¿Qué hago yo con esta asignatura? [...]. Pero luego piensas: Esta es mi oportunidad [...] estoy libre [...] Pero si somos dos o tres maestros y tienes programas anteriores, esto no es así [...] Te vienen de tiempos ancestrales unos porcentajes y trabajos [...] Si planteas algún cambio te contestan: ¡siempre se ha hecho así! (P-2).

Todo el profesorado opina que, con el tiempo, la bibliografía es lo que más ha mejorado de los programas en los últimos años:

El ámbito de la bibliografía, este es uno de los aspectos que más ha mejorado, al menos en nuestro campo. Hemos llegado a decir: Para el primer bloque del temario, esta es la bibliografía o estos los artículos... (P-3).

El alumnado no se extiende tanto sobre los programas y solamente considera que, en general, son correctos y se cumplían.

En la mayoría de programas se cumple lo que está escrito (A-3, 7, 9).

Aunque detectan que:

Hay bastante incoherencia entre lo que te dicen que tienes que hacer en las escuelas cuando evalúas a personas y cómo te evalúan a ti en la universidad. Te dicen, aprendizaje significativo y revisas el programa de la asignatura y ves que el examen vale un 80 %. Es incoherente. ¡No se lo creen ni ellos! (A-4).

Tendría que haber un poco más de coherencia departamental. Los dos grupos de mañana, la misma asignatura y profesores del mismo departamento, y no tenía nada que ver ni la evaluación ni el contenido [...] Cuando una

asignatura pinta bien y es interesante, lo tendría que ser con cualquier profesor (A-9).

c. Congruencia entre evaluación y capacidades cognitivas

Alumnado y profesorado no coinciden respecto a cuáles son las capacidades cognitivas más evaluadas. Los egresados piensan que los sistemas de evaluación recibidos han priorizado memorizar y recordar por encima de aplicar, analizar, reflexionar y comprender, sobre todo los dos primeros cursos de la carrera.

Recordamos empollar (A-5).

En general, asignaturas de didáctica más aplicar y de teoría más recordar (A-4).

Sin embargo, el profesorado señala que ellos priorizan siempre las otras capacidades por encima de recordar y memorizar:

Para mí son fundamentales: reflexionar, relacionar, entender, analizar, comprender... (P-2).

Yo, si tengo que escoger una, es aplicar. Pero para poder aplicar, tienes que haber analizado, comprendido, relacionado, recordado... (P-6).

Para los estudiantes:

Todo va cambiando [...] Esta no es una carrera final [...] lo que más se nos tiene que dar son recursos y estrategias para después adaptar y aplicar en la escuela (A-9).

Los docentes apuntan algunas reflexiones respecto a la preferencia por saber aplicar, que normalmente manifiesta el estudiantado, y por qué ellos les insisten que son necesarios e importantes sus fundamentos:

Yo insistía mucho en que vieran y valoraran saber qué hay detrás de las cosas. Analizar ciertas prácticas [...] y mirar qué hay y qué no hay detrás de ellas [...] Porque si yo les digo algunas prácticas, cuando las hayan acabado en

la escuela ¿qué harán? ¿Vendrán a pedirme más a mí? Creo que es la única posibilidad de después desarrollar creativamente su práctica (P-5).

Si no saben el porqué, cuando llegan a la escuela, integran la práctica que ya está establecida en ella y no intentan cambiarla [...] no pueden aceptar como respuesta: siempre lo hemos hecho así y nos ha ido bien (P-3).

d. Análisis antagónico y prospectivo

d.1 Puntos fuertes de los sistemas de evaluación

Para el profesorado, el número de estudiantes por grupo y la duración de la asignatura son algunos de los puntos fuertes a tener en cuenta en la evaluación:

Los grupos reducidos permiten probar cosas diferentes que con los grupos más numerosos (P-5).

Las asignaturas anuales permiten conocer más al grupo y hacen más fácil la evaluación (P-5).

En el caso del alumnado, los puntos fuertes hacen referencia a los instrumentos de evaluación, la tipología de clase o asignatura, y el tipo y grado de accesibilidad del profesor o de la profesora.

En una asignatura aprendimos muchísimo y me evaluaron con películas de educación y nada específico de los contenidos (A-3).

Los trabajos que primero tenías que ir al centro a visitarlo [...] y te enseñaban muchos recursos (A-6).

Cuando hacíamos pequeños grupos de discusión o debates en clase y hablábamos (A-5).

Hay asignaturas de las que realmente recibes. Algunas hemos tenido. Y son en las que la evaluación es más vivencial y al final te da igual lo que saques de nota (A-3).

Pero también ha habido asignaturas de empollar que eran un tostón pero ibas motivada porque a la maestra le veías vocación y había feeling. Y otros venían con el Power Point y se notaba que no tenían ni idea y no se habían preparado la clase [...] El aprovechamiento de una asignatura depende más del tipo de profesor que de la evaluación que se hace (A-6).

Los egresados, también consideran como punto fuerte la existencia y buen uso de las tutorías y que el profesorado sea accesible, ya que permiten un mayor apoyo al alumno durante su proceso de aprendizaje.

Las tutorías no deberían ser solo cuando tienen una duda de un trabajo en concreto o para revisar la nota del examen. Para mí, una tutoría debería ser un acompañamiento personal al aprendizaje que estás realizando. Y yo nunca he utilizado una tutoría para esto (A-3).

Las tutorías son muy útiles [...] Había algunos profesores que eran muy flexibles [...] y en otras carreras no te lo encuentras (A-9).

No con todos, pero había profesores con los que costaba mucho conseguir una tutoría y precisamente era con los que más lo necesitabas (A-8).

d.2 Puntos débiles de los sistemas de evaluación

En relación a los puntos débiles, el profesorado indica que la ratio elevada de alumnos y alumnas provoca que aumente el tiempo de corrección de los diferentes instrumentos, lo cual genera un incremento en la carga de trabajo y dificulta la evaluación:

En los grupos grandes (60 o más) es más difícil evaluar (P-6).

Si tienes 50 alumnos, no puedes. ¿Comentarios para 50? ¿Eso? [...] Eso es muy

lento [...] El problema es que es muy bonito, pero a ver, ¿cómo lo hacemos esto? (P-3).

Los egresados opinan que realizar coevaluación y autoevaluación es muy difícil por no estar suficientemente formados para ello. De hecho, existe la creencia de que la autoevaluación es un mecanismo del docente para trabajar menos:

Los trabajos en grupo están bien pero cuesta quedar con la gente (A-8).

Ponerte tú la nota es muy costoso, lo pasas mal y te sueles poner menos. Para mí sería lo ideal. Sería normal que tú te pudieras evaluar, pero no se hace porque no nos han enseñado (A-3).

Creo que la autoevaluación era una estrategia del profesor para no corregir (A-3).

En relación al examen, el alumnado opina que este instrumento de evaluación no es eficaz para un correcto aprendizaje de la profesión de maestro. Algunos alumnos reconocen no acordarse de los contenidos de las asignaturas evaluadas mediante este instrumento. Están de acuerdo en que una elevada ratio de alumnos y alumnas en clase favorece la utilización del examen, debido a su fácil aplicación y corrección. De igual manera, dicha ratio impide al profesorado individualizar la enseñanza a su alumnado.

Desde la Primaria y Secundaria está demostrado que tú estudias para un examen y luego no te acuerdas de nada [...] Pero como que tienen 80 alumnos, el examen es la vía más fácil (A-4).

Si yo tuviera que hacer ahora unas oposiciones, recuerdo más cuando he hecho aprendizaje significativo de carpetas, de diarios que no por los exámenes y cosas así [...] por haber empollado (A-1).

Pocos profesores saben quién eres por el nombre. Tienes la sensación que eres un número (A-8).

Pero no todos los estudiantes tienen esta misma opinión respecto a la individualización, cuando la pueden comparar con otros estudios:

Yo hice otra carrera hace muchos años y allí sí que eras un número [...] y los profesores no llegaban a conocerte nunca. Pero en esta carrera [...] tengo la sensación que llegaron a conocerme bastante [...] Tenía la sensación que iba al cole y no a la universidad (A-9).

d.3 Propuestas de mejora

Los docentes muestran su preocupación por evaluar a grupos numerosos y apuntan como propuesta de mejora en estos casos, conseguir el equilibrio entre ofrecer diferentes y numerosas posibilidades de instrumentos de evaluación y el tiempo que se destina a corregirlos:

“Lo complicado de la evaluación cuando tienes 60 y pico, es [...] el tiempo que has de destinarle. Y entonces todo debe ir enfocado hacia darles muchas oportunidades pero sin cargarte tu de mil trabajos que no puedes asumir” (P-6).

Los docentes también creen que una propuesta de mejora para que el alumnado aprenda a autoevaluarse, podría ser grabar las sesiones prácticas que los estudiantes/as dirigen y después visualizarlas para aprender a detectar errores y corregirlos.

“Autofilmación y autograbación para autoescucharse y autocorregirse” (P-2).

Los egresados también apuntan la necesidad de evaluar competencias profesionales de práctica en el aula y el acompañamiento de un tutor durante su formación.

“Puede que alguien tenga 10 en todo y en Practicum un 5.[...] Es necesario algo más que te evalúe delante del aula” (A-3).

“Lo complicado es evaluar quién realmente tiene vocación [...] Con 18-20 años, a veces no lo sabes” (A-6).

“En la universidad no tienes a nadie que te conozca y que esté contigo [...] que te diga que mejores en esto, fallas aquí, te aconsejo... [...] que te acompañe en este proceso y te pueda evaluar de verdad” (A-2).

Los estudiantes consideran que para una autoevaluación eficaz serían necesarias:

“(...) conversaciones individuales, un acompañamiento del profesor [...] y que te expliquen bien como te tienes que autoevaluar, porque no es fácil” (A-2).

De igual manera, este colectivo considera interesante fomentar la coevaluación entre los compañeros/as, cuando ya tienes una base, y no tanto de los conocimientos teóricos como sobre los actitudinales y procedimentales del aula.

“Yo tengo compañeras que son muy amigas y si me dicen: mira, es totalmente anónimo evaluarla, lo hago. Creo que en tercero somos suficientemente capaces de evaluar [...] Es difícil evaluar, pero creo que es bueno que todos nos evaluemos a todos y el profesor tenga en cuenta las coevaluaciones de los compañeros [...] No nos podremos evaluar los conocimientos de un contenido concreto, pero sí la actitud y la predisposición de nuestros compañeros ante la materia mucho mejor que el profesor, que casi no conoce al alumno [...] Yo he tenido compañeras que sé que no son competentes para ser maestras [...] Hay personas que sacan 10 y matrículas y que tienen miedo al aula y no deberían estar nunca delante de un grupo de niños” (A-3).

En relación a la calificación, no aportan alternativas pero consideran que hay que eliminar la nota numérica en la carrera. Magisterio debería de ser una carrera sin números.

“Yo preferiría que no hubiera números, pero entiendo que es más cómodo” (A-3).

“Si no hubieran números, cambiarían mucho las cosas” (A-4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se proponía, a través del presente estudio se realizó una diagnosis sobre los sistemas de evaluación llevados a cabo en las asignaturas de la Diplomatura de MEI en la UAB a partir de la voz de dos colectivos implicados, profesorado y egresados, y cuyos aspectos más relevantes a continuación se destacan.

Sobre los programas de las asignaturas, puede afirmarse que el profesorado y alumnado del estudio coinciden mayoritariamente en considerar que existe coherencia entre los diferentes apartados del programa, el sistema de evaluación utilizado, y la información y transparencia con que este se informa. También, se muestran aspectos importantes y que se piensa deben mantenerse en las guías de las asignaturas de los nuevos Grados, demostrando que es posible hacerlos concordar. Sin embargo, no coinciden estos resultados con los de otro estudio en el que el profesorado cree, por encima del 80 %, que el alumnado está suficiente y previamente informado de la evaluación que se va a realizar, mientras que más del 70 % de estudiantes consideran que no se hace explícita la evaluación o se sienten poco informados (Gutiérrez et al. 2011; Martínez-Mínguez et al., 2012). También, es importante resaltar, respecto a los programas de las asignaturas,

que el aumento de concreción y precisión en las guías de los nuevos Grados no debería considerarse un constreñimiento sino una confirmación de que se han elaborado mucho más a conciencia y de forma compartida por todo el profesorado que las impartirá.

Algunos datos obtenidos en este estudio, muestran divergencias de percepciones entre docentes y discentes, por ejemplo, respecto a los instrumentos de evaluación utilizados. Coinciden en que los más usados son: el examen, los trabajos en grupo y los diarios reflexivos, pero luego difieren en que para los alumnos les siguen los portafolios y para el profesorado las lecturas. Estos datos contrastan con los aportados por Flores y Del Arco (2011), quienes basándose en todas las titulaciones de una universidad, concluyeron que profesores y alumnos coincidían en que los instrumentos más utilizados eran exámenes (o pruebas escritas), pruebas prácticas y trabajos, y los menos utilizados eran: pruebas objetivas, la evaluación entre iguales y el portafolio. Los resultados del estudio realizado en formación inicial de educación física por Gutiérrez et al. (2011) y Martínez-Mínguez et al. (2012) coinciden con los de este estudio en destacar que las pruebas tipo examen son las más utilizadas y en que los estudiantes opinan por encima del profesorado sobre el uso del portafolios. En este segundo aspecto, también se coincide con Baeten, Dochy y Struyven (2008), Klenowski, Askew y Carnell (2006) y Martínez-Mínguez et al., 2012. Un motivo de divergencia entre estudios podría ser la diferencia de instrumentos de evaluación, según la tipología de algunas titulaciones específicas. Y siguiendo a Martínez-Mínguez et al. (2012), se apunta la importancia de disponer y utilizar diferentes instrumentos que permitan la aplicación de un sistema

de evaluación progresivo, diverso, amplio y completo. Instrumentos de evaluación que potencien el aprendizaje autónomo, la mejora del rendimiento académico y muestren el grado de adquisición de competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes determinados en las guías de las asignaturas. Pero, a la vez, instrumentos que su corrección no suponga un aumento de carga de trabajo del profesor o de la profesora por encima de las horas asignadas en su plan docente.

También, hay divergencia de percepciones entre los dos sujetos estudiados en esta investigación, respecto a la calidad del retorno que el profesorado realiza de la corrección de los instrumentos. Mientras que el profesorado afirma que realiza un *feedback* amplio, el alumnado lo niega mayoritariamente. Además, en algunos estudios (Brown, 2007; Costello, Weldon y Brunner, 2002; Ferguson, 2011; Gibbs y Simpson, 2004; Weaver, 2006) el alumnado manifiesta que la evaluación formativa facilita el aprendizaje cuando la retroalimentación es apropiada, respecto a los instrumentos que se emplean y al momento en que se facilita. Este estudio coincide con aquellos datos, sobretodo, por lo que se refiere al portafolio o carpeta de aprendizaje. En el estudio de Martínez-Mínguez et al. (2012), el 50 % del profesorado consideraba que informaba al alumnado de sus aprendizajes bastante frecuentemente, mientras que el 48.5 % del alumnado tan solo consideraba que lo hacían algunas veces. Así, puede señalarse que el *feedback* respecto al aprendizaje del estudiante es uno de los aspectos clave de la evaluación, a tener en cuenta en las asignaturas del EEES. Esta retroalimentación debe ser amplia, frecuente y apropiada respecto a los instrumentos utilizados y a la rapidez con la que se realiza después de que el alumno entregue la evidencia de aprendizaje.

También, hay diferente opinión respecto a las capacidades cognitivas más evaluadas. Aunque apuntan diferencias entre las asignaturas didácticas y las de conocimientos teóricos, los discentes creen que la más valorada debería ser aplicar, pero que las más evaluadas son memorizar y recordar; mientras que los docentes consideran trabajadas por encima a aplicar, analizar, reflexionar y comprender. El profesorado de educación infantil del presente estudio, coincide con el de Muros y Luis Pascual (2012) sobre titulaciones de educación física donde aplicar, analizar, valorar y sintetizar estaban por encima de recordar, pero la capacidad cognitiva que obtuvo un 100 % de la escala más alta fue la de comprender. La formación actual de Grado, en la que se ha aumentado un año (60 ECTS) la formación inicial de maestros, debería conseguir acercar más estas posiciones entre profesorado y alumnado. Todos apuntan a la importancia de la aplicación. El profesorado debería asegurar que el alumnado la adquiere a la vez que conoce, recuerda, comprende, analiza y reflexiona. Y los estudiantes deberían salir formados tanto con las “recetas prácticas” iniciales básicas, como con la capacidad de crear otras nuevas con argumentos sólidos que las fundamenten.

Teniendo en cuenta que todo maestro también debe de ser competente en evaluar a sus alumnos, es recomendable incorporar en las asignaturas del Grado sistemas de autoevaluación y coevaluación. De manera guiada, se puede aumentar su dificultad a lo largo de los cursos de su formación inicial, para poder comprobar en ellos mismos la complejidad de esta tarea y obtener las bases necesarias para ponerla en práctica con seguridad, eficacia y justicia.

La evaluación de los futuros maestros debe hacer consciente al estudiante de

su crecimiento profesional y personal. El encargado de conseguirlo debe ser un profesor o una profesora universitarios motivados, con vocación, que sean buenos comunicadores, accesibles, y que acompañen y tutoricen la conexión entre teoría y práctica, de forma crítica y reflexiva. Esto es importante, porque cuando pasa al alumnado le da igual la nota o calificación. Ellos y ellas saben que han aprendido lo suficiente y están preparados para iniciar su profesión como maestros.

Después de estos resultados, debería realizarse un esfuerzo para que profesorado y alumnado tengan percepciones más coincidentes respecto a la evaluación practicada, aunque se precisa realizar más investigaciones que recojan las opiniones de estos dos colectivos en diferentes titulaciones universitarias y, en concreto, en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Se espera que esta investigación pueda contribuir a que el profesorado universitario realice evaluaciones que favorezcan futuras intervenciones pedagógicas, más fundamentadas y adecuadas y con percepciones más iguales entre profesorado y alumnado.

REFERENCIAS

- Adams, J.B. (2005). What makes the grade? Faculty and student perceptions. *Teaching of Psychology*, 32(1), 21-24. http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3201_5
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Álvarez, J.D., Grau, S. & Tortosa, M.T. (2010). Estrategias de coordinación metodológicas en la evaluación formativa de una asignatura. En C. Gómez & S. Grau (Eds.), *Evaluación de aprendizajes en el EEES*, 75-90. Alcoy: Marfil.
- Angulo, J.F. (2008) La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Jimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 175-205. Madrid: Morata.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instructional Science*, 36, 359-374. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-008-9060-y>
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Basow, S. A. & Montgomery, S. (2005). Student Ratings and Professor Self-Ratings of College Teaching: Effects of Gender and Divisional Affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 91-106. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-006-9001-8>
- Bembunty, H. (2009). Teaching effectiveness, course evaluation, and academic performance. The role of academic delay of gratification. *Journal of Advanced Academics*, 20, 326-365. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X0902000206>.
- Biggs, J.B. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOE(1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Bonsón, M. & Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito & A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 87-100. Madrid: Narcea.

- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with longterm learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. London: Routledge.
- Brown, J. (2007). Feedback: The student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51. <http://dx.doi.org/10.1080/13596740601155363>
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M. & Capllonch, M. (2011) Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. & Peire, T. (2010) Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.
- Cano, E. (ed.) (2012) *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Castejón, F. J. & Santos, M^a L. (2011) Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 117-126. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436596.pdf
- Castejón, F.J., López Pastor, V.M., Julián, J.A. & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.pdf>
- Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Costello, M.L., Weldon, A. & Brunner, P. (2002). Reaction Cards as a Formative Evaluation Tool: Students' perceptions of how their use impacted classes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 23-33. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930120105036>
- Declaración de Bolonia (1999) *El espacio europeo de la enseñanza superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de Praga (2001) *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- El Mundo (2013, 8 de mayo) Documentos. Los ránking de El Mundo 2013/2014. Las 50 carreras. Dónde estudiar las más demandadas. *El Mundo*. Recuperado de http://euat.udc.es/images/DOCS_EUAT/VARIOS/SUPLEMENTO-50CARRERAS-ELMUNDO.pdf
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86.

- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the student's and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-344. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01006402>
- Ferguson, P. (2011) Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Flores, O. & Del Arco, I. (2011) Los procesos de evaluación en asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la Universidad de Lleida: Opinión de profesorado y estudiantes. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 37. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/pdf/EduTec-e_n37_Flores_Del_Arco.pdf
- Fraille, A., López Pastor, V.M., Castejón, F.J. & Romero, E. (2013) La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Recuperado de <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf>
- Gutiérrez, C., Pérez Pueyo, A., Pérez Gutiérrez, M. & Palacios-Picos, A. (2011) Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado. *C&E. Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jaskyte, K., Taylor, H. & Smariga, R. (2009). Student and Faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21(1), 111-116. <http://dx.doi.org/10.1080/10400410802633673>
- Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500352816>
- Knight, P. (2005) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- López Pastor, V.M. (coord.) (2009) *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M., Martínez, L.F. & Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19. Recuperado de

- <http://revistas.um.es/redu/article/view/3381/3281>
- López Pastor, V.M. , Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- López Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B. & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effects on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37, 163-180. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Martínez, L.F., Castejón, J. & Santos, M.^a L. (2012) Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/171/1747>
- Martínez-Mínguez, L., Peire, T., Prat, M., Estrada, J., Flores, G. & Guerao, C. (2012) Instruments d'avaluació formativa de les assignatures que imparteix el professorat de la Unitat d'Educació Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. En *VII Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*, 223-232. Vic: UVIC-Universitat de Vic. Actas en CD-Rom.
- Martínez-Mínguez, L., Martín, M. & Capllonch, M. (2009) Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *C&E Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- MEC (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- MEC (2006) *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007) Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234.
- Mukherji, S. & Rustagi, N. (2008). Teaching Evaluations: Perceptions of Students and Faculty. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 45-53.
- Muros, B., & Luis Pascual, J. C. (2012) Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de*

- Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Palacios, A., López Pastor, V.M. & Barba, J.J. (2013) Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *ESE- Estudios Sobre Educación*, 24, 173-195.
- QS (2014) *QS World University Rankings by Faculty 2014-Social Sciences and Management*. Recuperado de [http://www.topuniversities.com/university-rankings/faculty-rankings/social-sciences-and-management/2014#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search](http://www.topuniversities.com/university-rankings/faculty-rankings/social-sciences-and-management/2014#sorting=rank+region=)
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de septiembre de 2003, núm. 224, 34355-34356.
- Roberts, A.E. (1981). Making a 'successful' course: faculty and student perspectives. *Teaching of Psychology*, 8(4), 234-237. http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top0804_13
- Rodríguez, C. & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Romero Martín, R., Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M. & Castejón Oliva, F.J. (2014) The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2). <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>.
- Sadler, D.R. (2010) Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Santos, M.L., Martínez, L.F. & López Pastor, V.M. (Eds.) (2009) *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Tójar, J.C. (2006) *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vallés, C., Ureña, N. & Ruiz, E. (2011) La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), 135-158.
- Weaver, M.R. (2006) Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500353061>
- Zabalza, M.A. (2001) Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.
- Zabalza, MA. (2002) *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de dos proyectos de investigación competitivos subvencionados:

- Evaluación formativa, metodologías activas y desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del Maestro de Educación Infantil

y de Educación Física ante el EEES. Análisis de las asignaturas impartidas por el profesorado de la Unidad de Educación Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona. Convocatoria de Ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente en las universidades catalanas del año 2010 (MQD) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR). Resolución IUE/2797/2010, del 2 de agosto (DOGC n.º 5708-6.9.2010). Referencia: 2010 MQD 117.

- La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física. Convocatoria del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años de duración (2010-2012).