

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 4
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL: ¿AVANCE O RETROCESO?¹

Assessment in initial training: progress or regression?

LAURA CAÑADAS, MARÍA LUISA SANTOS-PASTORY FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2018.64434

Fecha de recepción: 2018/04/21 • Fecha de aceptación: 27/09/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Laura Cañadas. E-mail: laura.cannadas@uam.es

INTRODUCCIÓN. La evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La variabilidad de instrumentos en la evaluación permite conocer con mayor precisión qué es lo que el alumnado ha aprendido. A su vez, la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación le permitirá asumir un rol protagonista en su aprendizaje, valorando su propio trabajo y el de sus compañeros. Los objetivos de esta investigación son: (a) conocer si se ha producido un cambio en el tipo de instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y en la frecuencia de uso de los mismos con el paso del tiempo; (b) valorar cómo ha cambiado la percepción del alumnado sobre las diferentes formas de calificación empleadas en esta etapa. **MÉTODO.** Participaron un total de 2.361 alumnos del cuarto curso de Magisterio en Educación Primaria (70,7%) y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (29,3%). Las respuestas de 1.127 participantes se recogieron durante el curso académico 2010/2011 y las de 1.234 durante el 2014/2015. **RESULTADOS.** Los resultados muestran (a) que se ha producido un incremento en la frecuencia de empleo de instrumentos de evaluación entre el curso 2010/2011 y el 2014/2015, siendo los trabajos escritos y los exámenes tipo test los que muestran una mayor frecuencia de empleo; y (b) la calificación dialogada presenta diferencias significativas entre los estudios, disminuyendo su uso con el paso del tiempo, mientras que el resto de formas de calificación estudiadas no muestra diferencias significativas entre ambos estudios, prevaleciendo el uso de la heterocalificación. **DISCUSIÓN.** Aunque se ha producido un incremento en el uso de los diferentes instrumentos de evaluación, se siguen usando predominantemente los mismos y se mantiene como forma de calificación más utilizada la heterocalificación.

Palabras clave: *Evaluación, Educación Superior, Formación inicial del profesorado, Cuestionario.*

Introducción

Con la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se hizo necesaria una renovación metodológica de las prácticas docentes tradicionalmente empleadas en la formación universitaria. Uno de los aspectos sobre los que se puso el foco de atención fueron los procesos de evaluación llevados a cabo (Delgado, 2005; González, 2006). Estos se vinculan directamente con la calidad de la enseñanza, además de ser una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo (Biggs y Tang, 2007; Bonsón y Benito, 2007; Brown y Glasner, 2007). La evaluación es, en definitiva, uno de los elementos claves del proceso formativo centrado en competencias, además de uno de los ejes principales del EEES.

La evaluación en este contexto debe entenderse como un elemento educativo a través del cual se mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, siendo su principal función la de regular los aprendizajes, de manera que al finalizar el proceso se consigan los objetivos propuestos en la mayor medida posible (Dolin, Black, Harlen y Tiberghien, 2017; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Sicilia, 2017). Para poder valorar los aprendizajes conseguidos, la evaluación no puede centrarse únicamente en los aprendizajes teóricos, sino que también ha de valorar las habilidades, destrezas, actitudes, etc., que el alumnado va desarrollando. Es decir, las competencias en toda su amplitud (Martínez-Lirola, 2008).

Por tanto, en este escenario, la forma de evaluar los aprendizajes no puede verse reducida a la utilización únicamente de un examen final para valorar los conocimientos teóricos adquiridos. Un proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias requiere de la utilización de una variedad de instrumentos de evaluación y criterios enfocados a valorar el aprendizaje del alumnado en todas sus facetas (conocimientos, habilidades y actitudes) (De Miguel, 2006;

Palacios-Picos, 2004; Villardón, 2006). Debe existir una relación clara entre los instrumentos que se emplean en la evaluación y los resultados que los estudiantes obtienen. Los instrumentos deben escogerse en función de los objetivos de la evaluación, del contenido a evaluar, de la materia en la que se desarrolle la evaluación, en función del alumnado con el que se cuente y de las metodologías que se hayan implementado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castejón, Capllonch, González-Fernández y López-Pastor, 2011). Sin embargo, las investigaciones coinciden en que existe una prevalencia de los instrumentos de evaluación que se han empleado tradicionalmente en la universidad, como son los exámenes (de preguntas abiertas o cortos) y los trabajos escritos (Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015; Martínez-Muñoz, Castejón y Santos-Pastor, 2012; Palacios-Picos, López-Pastor y Barba, 2013; Ruiz, Ruiz y Ureña, 2013). Por ello, parece que sería necesario complementar la utilización de estos instrumentos con otros que permitan valorar la adquisición de las competencias en toda su amplitud, y podría ser recomendable reclamar una mayor utilización de otros instrumentos de evaluación, como portafolios, proyectos de aprendizaje, ensayos, etc. (Dochy, Segers y Sluijsman, 1999).

En este marco, el EEES también demandaba la aplicación de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado, convirtiéndole en un agente activo dentro de su propia evaluación y calificación. El alumnado necesita desarrollar su capacidad para valorar su propio trabajo y el de sus compañeros (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2014; Strijbos y Wichmann, 2018), y poder convertirse así en aprendices autónomos (Boud, 2010) participando de alguna forma en los procesos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida) (Dochy *et al.*, 1999). La implicación del alumnado en los procesos evaluativos contribuye a reforzar el carácter

formativo de la evaluación (Gil y Padilla, 2009). De esta forma, el alumnado comparte responsabilidad con el profesorado y colabora con ellos en las tareas de evaluación, fomentando el análisis crítico y la autocrítica; es decir, debe ayudar tanto al profesorado como al alumnado a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo y, sobre todo, a informar de cómo mejorarlo para desarrollar la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor, Barba-Martín y González-Pascual, 2005). Se han desarrollado diversas propuestas en la formación inicial del profesorado en las que el alumnado participa de alguna de estas formas en los procesos de evaluación (Delgado, Ausín, Hortigüela y Abellá 2016; Gómez y Quesada, 2017; Hortigüela y Pérez Pueyo, 2016; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente-Catalán, 2016; Martínez-Mínguez, 2017; Pérez-Pueyo, Barba, López-Pastor y Lorente-Catalán, 2017; Romero-Martín, Asúndieste y Chivite, 2016; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2017), obteniendo valoraciones positivas sobre aspectos como el aprendizaje, la regulación del mismo, la motivación, etc., al aplicar procesos de evaluación que impliquen al alumnado.

Sin embargo, muchas veces esta cesión de responsabilidad no culmina con la correspondiente participación del alumnado en la calificación (Falchikov y Goldfinch, 2000), proceso que les permitiría asumir más responsabilidad, no solo valorando la calidad de las tareas realizadas, sino adjudicándoles también una nota. Las investigaciones coinciden en la prevalencia de los procesos de heterocalificación, valorando como baja o muy baja la participación del alumnado en los procesos de calificación durante la formación inicial (Arribas *et al.*, 2016; Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2017; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Hamodi *et al.*, 2015; Lukas, Santiago, Liza-soain y Etxeberria, 2017; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor y Castejón, 2017; Ruiz *et al.*, 2013), aun cuando las investigaciones han mostrado que no existe una

diferencia significativa entre la nota asignada por el alumnado y la dada por el profesorado (Falchikov y Goldfinch, 2000; López-Pastor, Fernández-Balboa, Santos-Pastor y Fraile, 2012) y las implicaciones positivas que tiene para el aprendizaje la participación del alumnado en estos procesos (Zundert, Sluijsmans y van Merriënboer, 2010).

Por todo ello, parece necesario valorar si desde la implantación de los principios del EEES se ha producido un cambio en el empleo de los instrumentos de evaluación y en las formas de calificación por el profesorado universitario.

Método

Objetivos

Los objetivos planteados para esta investigación son: (a) conocer si se ha producido un cambio en el tipo de instrumentos empleados en la formación inicial y en la frecuencia de uso de los mismos; y (b) valorar cómo ha cambiado la percepción del alumnado de formación inicial sobre las diferentes formas de calificación empleadas en esta etapa.

Muestra

Para la selección de los participantes se ha llevado a cabo un muestreo incidental no probabilístico, por facilidad de acceso a los participantes. Los datos descriptivos de la muestra se presentan en la tabla 1. Para esta investigación se contó con una muestra total de 2.361 alumnos del cuarto curso de las titulaciones de Magisterio en Educación Primaria (70,7%) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD; 29,3%). Al ser estudiantes de cuarto curso en ambos casos se aseguraba que la muestra recogida fuese diferente y que, además, hubiese tenido recorrido suficiente durante su formación para poder valorar el tipo de prácticas

evaluativas utilizadas durante la misma. De estos 2.361 participantes un 62,4% eran hombres y un 37,6% mujeres, y un 72,1% tenía 23 años o menos. De estos 2.361 estudiantes, las respuestas de 1.127 participantes se recogieron durante el curso académico 2010/2011 y las de 1.234 durante el 2014/2015. La distribución se mantiene más o menos estable en los dos estudios incluidos en la investigación. En el año 2010/2011 un 68,8% de los participantes eran hombres (31,2% mujeres), un 71,8% pertenecían a la titulación de Magisterio en Educación Primaria y un 28,2% a CCAFFyD, contando un 73,6% con 23 años o menos. Por último, en el curso 2014/2015 un 56,5% eran hombres,

estudiando un 69,8% Magisterio en Educación Primaria y teniendo un 70,8% de la muestra menos de 23 años. Estos participantes pertenecen a 25 centros y universidades de formación de profesorado (ver tabla 2).

Instrumento

El instrumento empleado para recoger la información fue un cuestionario. En el caso del alumnado del curso 2010/2011 se empleó la “Escala de valoración de los procesos de evaluación” y para el alumnado del curso 2014/2015 el cuestionario “Las competencias docentes en

TABLA 1. Datos descriptivos de los participantes (en porcentaje)

	Total	2010/2011	2014/2015
<i>n</i> ,	2.361	1.127	1.234
<i>Sexo</i>			
Hombre	62,4	68,8	56,5
Mujer	37,6	31,2	43,5
<i>Titulación</i>			
Magisterio	70,7	71,8	69,8
CCAFyD	29,3	28,2	30,2
<i>Edad</i>			
Menos de 21	31,1	40,4	22,5
22-23	41,0	33,2	48,3
24-25	16,4	15,4	17,4
26 o más	11,5	11,1	11,8

TABLA 2. Procedencia de los participantes

Castilla-La Mancha	155	La Coruña	99	Salamanca	52
Autónoma de Madrid	81	Murcia-UMU	169	Huelva	76
Almería	164	Murcia-UCAM	96	Barcelona	48
Valladolid	148	La Laguna	65	León	93
Granada	197	Zamora	8	Vitoria-Gastéiz	62
Alcalá de Henares	96	Segovia	98	Córdoba	20
Huesca	86	Santander	64	VIC	62
Lleida	94	Sevilla	219		
Valencia	73	Autónoma de Barcelona	36		

TABLA 3. Descripción de las escalas empleadas en esta investigación

Escala	Descripción	Ítems incluidos	VARIABLES EMPLEADAS
Escala de valoración de los procesos de evaluación	Conocer aspectos generales relacionados con las estrategias y técnicas tanto de evaluación como de calificación puestas al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de coherencia entre los diferentes elementos del sistema de evaluación • Capacidades que desarrolla el sistema de evaluación empleado • Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación • Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario 	Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación: exámenes tipo test, de preguntas cortas, de preguntas abiertas, dejando disponer de documentos, orales, portafolios, trabajos escritos, ensayos, etc.
Las competencias docentes en la formación inicial	Conocer el grado de desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial del profesorado de EF y el empleo de la evaluación formativa en esta etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias genéricas, docentes genéricas y docentes específicas de EF • Empleo de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes • Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación • Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario 	Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario: heterocalificación, autocalificación; calificación dialogada; cocalificación

la formación inicial". En ambos cuestionarios se valoran diferentes aspectos de la evaluación formativa llevada a cabo durante la formación inicial. En la tabla 3 se recoge la información principal de cada uno de estos cuestionarios y las variables empleadas en nuestra investigación.

Todos los ítems empleados en la investigación se responden con una escala Likert de 5 valores que van de 0 (muy en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Ambas escalas siguieron un proceso de validación similar. Para ello, (1) se elaboraron una serie de ítems a partir de la literatura existente en torno al tema, desarrollando un primer diseño para la escala; (2) este primer diseño fue evaluado por 5-10 expertos en la temática de la evaluación formativa en la docencia universitaria, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicaciones en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito; (3) tras esta primera revisión, se seleccionaron los ítems más pertinentes y se aplicó un pre-test valorando la relevancia y claridad de los ítems; y

(4), por último, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor por encima de .90 en ambos cuestionarios.

Análisis estadísticos

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.21. Se presentan como media y desviación típica (entre paréntesis). Las diferencias de percepción del alumnado sobre la frecuencia de utilización de los diferentes instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas fue contrastada con la *t de student*, estableciendo la significatividad en $p < .05$.

Resultados

En la tabla 4 se presenta la media y desviación típica de los ítems estudiados para la muestra total incluida en esta investigación. Los instrumentos más empleados son los trabajos escritos ($M=3.23$)

y los exámenes tipo test ($M=2.79$), y los menos utilizados son los exámenes orales ($M=0.84$) y los exámenes escritos, dejando disponer de documentos ($M=1.09$). Entre las formas de calificación, destaca el empleo de la heterocalificación ($M=2.90$), obteniendo valores muy bajos todas las formas de calificación participativas ($M<1.60$).

La tabla 5 presenta las diferencias existentes en los tipos de exámenes entre los dos grupos de alumnado universitario estudiados (curso 2010/2011 y 2014/2015). Se muestra que existen diferencias significativas en todos los tipos de exámenes estudiados ($p<.05$), menos en los exámenes de preguntas abiertas y los exámenes de preguntas cerradas. En las cuatro tipologías de exámenes que aparecen diferencias significativas (tipo test, de preguntas cortas, dejando disponer de documentos y orales), siendo el grupo que presenta valores de media más altos

el alumnado del curso 2014/2015. El tamaño del efecto en todos los casos es pequeño. Por otro lado, todos los tipos de exámenes, menos los exámenes escritos dejando disponer de documentos y los orales, presentan valores por encima del punto medio de la escala. Los exámenes dejando disponer de documentos y los orales presentan una frecuencia de utilización bastante baja en los dos grupos de alumnado estudiado.

La diferencia entre los dos grupos de alumnado universitario incluidos en esta investigación respecto a otros instrumentos de evaluación aparece en la tabla 6.

Comprobamos que aparecen diferencias significativas en 4 de los 7 ítems estudiados ($p<.05$), en concreto en: control de la participación en el aula, portafolios, cuadernos de campo y los trabajos escritos. Es el grupo de estudiantes

TABLA 4. Media y desviación típica de las variables estudiadas para toda la muestra de la investigación

	Media (DT)
<i>Exámenes, n</i>	2.361
Tipo test	2.79 (1.03)
De preguntas abiertas	2.43 (1.00)
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2.45 (0.91)
De preguntas cerradas (definiciones)	2.05 (1.04)
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	1.09 (1.01)
Exámenes orales	0.84 (1.02)
<i>Otros instrumentos, n</i>	2.361
Observación en clase (fichas de observación)	1.79 (1.03)
Control de la participación en el aula (grupos y debates)	2.26 (0.96)
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	1.86 (1.22)
Portafolios	2.01 (1.21)
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	1.96 (1.18)
Trabajos escritos	3.23 (0.88)
Ensayos a partir de materiales escritos o audiovisuales	2.19 (1.08)
<i>Formas de calificación, n</i>	2.298
Heterocalificación	2.90 (0.92)
Autocalificación	1.56 (1.08)
Calificación dialogada	1.45 (1.18)
Cocalificación	1.45 (1.12)

del curso 2014/2015 el que muestra valores más elevados. Los instrumentos donde se refleja un mayor incremento en la frecuencia de su uso son los portafolios ($p < .001$) y los cuadernos de campo ($p < .001$), mostrando en ambos casos un tamaño del efecto moderado ($d > .50$). Únicamente los trabajos escritos obtienen puntuaciones muy por encima del valor medio de la escala ($M=3.19$ y $M=3.27$),

mientras que instrumentos como la observación en clase ($M=1.77$ y $M=1.80$) o las pruebas prácticas de carácter físico ($M=1.84$ y $M=1.89$) no llegan al punto medio de la escala.

Por último, en la tabla 7 aparecen las diferencias entre los dos grupos de alumnos estudiados en relación con las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario.

TABLA 5. Diferencias en el empleo de tipos de exámenes entre el curso 2010/2011 y 2014/2015

	Curso 2010/ 2011 Media (DT)	Curso 2014/ 2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
<i>Exámenes, n</i>	1.127	1.234			
Tipo test	2.68 (1.01)	2.88 (1.05)	-4.891	-.200	.000
De preguntas abiertas	2.39 (0.99)	2.47 (1.01)	-1.953	-.258	.051
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2.37 (0.91)	2.52 (0.91)	-3.945	-.168	.000
De preguntas cerradas (definiciones)	2.02 (1.01)	2.08 (1.07)	-1.241	-.057	.225
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0.96 (0.95)	1.20 (1.09)	-5.761	-.243	.000
Exámenes orales	0.76 (0.95)	0.91 (1.07)	-3.453	-.150	.001

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

TABLA 6. Diferencias en el empleo de instrumentos de evaluación entre los cursos estudiados

	Curso 2010/ 2011 Media (DT)	Curso 2014/ 2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
<i>Otros instrumentos, n</i>	1.127	1.234			
Observación en clase (fichas de observación)	1.77 (1.02)	1.80 (1.04)	-.779	-.000	.435
Control de la participación en el aula (grupos y debates)	2.15 (0.95)	2.36 (0.95)	-5.151	-.238	.000
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios y situaciones de juego...)	1.84 (1.20)	1.89 (1.24)	-.970	-.041	.332
Portafolios	1.70 (1.13)	2.29 (1.21)	-12.273	-.523	.000
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	1.60 (1.17)	2.29 (1.09)	-14.687	-.626	.000
Trabajos escritos	3.19 (0.84)	3.27 (0.92)	-2.238	-.090	.025
Ensayos a partir de materiales escritos o audiovisuales	2.15 (1.02)	2.23 (1.12)	-1.765	-.076	.079

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

TABLA 7. Diferencias en las formas de calificación entre los cursos estudiados

	Curso 2010/2011 Media (DT)	Curso 2014/2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Formas de calificación, <i>n</i>	1.066	1.232			
Heterocalificación	2.91 (0.94)	2.89 (0.90)	.510	.022	.610
Autocalificación	1.60 (1.11)	1.52 (1.06)	1.834	.075	.067
Calificación dialogada	1.52 (1.19)	1.39 (1.18)	2.769	.110	.006
Cocalificación	1.47 (1.18)	1.44 (1.07)	.451	.027	.650

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

El único ítem en el que aparecen diferencias significativas es en la calificación dialogada ($p < .006$), siendo el tamaño del efecto muy pequeño. En este caso los valores disminuyen, apareciendo valores más elevados en el curso 2010/2011. Por otro lado, de forma general, las formas de calificación participativas obtienen puntuaciones por debajo del valor medio de la escala, y la forma de calificación más empleada es la heterocalificación ($M > 2.89$).

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que: (a) se ha producido un incremento en la frecuencia de empleo de variedad de instrumentos de evaluación entre el curso 2010/2011 y el curso 2014/2015, mostrando una mayor frecuencia de empleo en ambos momentos los trabajos escritos y los exámenes tipo test; y (b) la calificación dialogada presenta diferencias significativas entre los estudios, mostrando menores valores en el segundo estudio, el resto de formas de calificación valoradas no muestra diferencias significativas entre ambos estudios, prevaleciendo con diferencia el uso de la heterocalificación.

El hecho de que los valores medios de casi todos los instrumentos sean más altos en el

segundo estudio puede indicar que en las asignaturas se utilizan varios tipos de instrumentos para valorar la adquisición de competencias y no únicamente uno solo. Esto estaría en consonancia con lo que se reclama desde el EEES (Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009), y sobre todo lo que se concibe como necesario para desarrollar procesos de evaluación formativa (Dochy *et al.*, 1999; López-Pastor *et al.*, 2012). Por otra parte, las investigaciones relacionadas con el empleo de los instrumentos de evaluación en la formación inicial se han centrado en conocer cuál es la percepción sobre la frecuencia de empleo de estos, en un momento concreto, por una población determinada (egresados, profesorado, alumnado). En nuestro caso, el examen más utilizado es el tipo test, mientras que en las investigaciones previas han sido los exámenes de preguntas abiertas o de preguntas cortas (Arribas *et al.*, 2016; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Palacios-Picos *et al.*, 2013; Ruiz *et al.*, 2013), si bien, los exámenes tipo test también mostraban valores altos de respuesta. Aunque en nuestro estudio se ve que ha aumentado el empleo de exámenes con un carácter más alternativo como son los exámenes orales y los exámenes escritos dejando disponer de documentos, sus valores aún siguen estando muy por debajo del resto de tipologías de exámenes estudiadas.

En cuanto al resto de instrumentos estudiados en esta investigación, al igual que en investigaciones previas, los trabajos escritos se posicionan como el instrumento de media más empleado. Este es un aspecto coincidente en todas las investigaciones realizadas (Arribas *et al.*, 2016; Cano y Ion, 2012; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Hamodi *et al.*, 2015; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Palacios-Picos *et al.*, 2013; Ruiz *et al.*, 2013), mostrando siempre puntuaciones muy por encima de los valores medios de la escala. Es posible que, tradicionalmente, este instrumento se haya considerado como el complemento al examen escrito en una gran cantidad de asignaturas con el fin de valorar el trabajo continuo del alumnado, y por ello predomine tanto su utilización en la formación inicial. Se observa un incremento en el empleo de otro tipo de instrumentos que requieren una mayor participación del alumnado en el proceso de evaluación, como son los portafolios o la realización de fichas de clase, aspecto que coincide con las necesidades de una evaluación por competencias (Cano y Ion, 2012).

En cuanto a los procesos de calificación, se ha visto que en el caso de la calificación dialogada existe un descenso estadísticamente significativo en su empleo. El resto de formas de calificación estudiadas (heterocalificación, autocalificación y cocalificación) no muestran cambios significativos con el paso del tiempo. Por otra parte, en ambos estudios, los participantes coinciden en la prevalencia de los procesos de heterocalificación y en un uso muy bajo de las tres formas de calificación participativa estudiadas. Esta prevalencia de los modelos de calificación tradicionales está en consonancia con las investigaciones previas (Gutiérrez-García *et al.*, 2013; López-Pastor y Palacios-Picos, 2012; Lukas *et al.*, 2017; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Ruiz *et al.*, 2013). Nuestra investigación va más allá, valorando esta relación en diferentes momentos, pudiendo conocer si se ha producido un cambio en la utilización de las formas de calificación en la formación inicial, aportando resultados interesantes, ya que no parece ser

considerado como un elemento objeto de cambio en la formación inicial. Esto puede deberse a que se sigue pensando que la calificación debe ser un elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje cuya responsabilidad recaiga única y exclusivamente sobre el docente.

Considerando los propósitos establecidos en la investigación, podemos decir que, en el caso de los instrumentos de evaluación, que se ha producido un incremento en el empleo de los diferentes instrumentos de evaluación estudiados, aunque sigue predominando el empleo de los trabajos escritos y de los exámenes tipo test. Por otra parte, el empleo de formas de calificación participativas ha disminuido manteniéndose como forma más utilizada con diferencia, la heterocalificación. Por tanto, parece que apenas han variado las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado en estos últimos años (Lukas *et al.*, 2017). Entre las fortalezas que presenta esta investigación está la utilización de datos con una muestra de alumnado procedente de un amplio número de universidades, recogidos en dos periodos diferentes, lo que permite la comparación de cómo se percibe el cambio en la utilización de los elementos estudiados con el paso del tiempo, así como el recoger un amplio abanico de instrumentos de evaluación y diferentes formas de calificación, que no suelen contemplarse en otros estudios sobre el empleo de la evaluación formativa en la formación inicial. También presenta ciertas limitaciones, como son la restricción de la muestra a las titulaciones de CCAFYD y a la de Magisterio en Educación Primaria, sin incluir otras titulaciones que también tengan peso en la formación de docentes de otras especialidades. El tipo de muestreo empleado también representa una limitación, ya que al ser incidental no permite generalizar los resultados.

Dados los resultados de esta investigación parece necesario seguir profundizando en los cambios que el profesorado universitario ha introducido en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los últimos años, valorando así

si ha habido cambios en las aulas universitarias desde la implantación del EEES, además de seguir formando al profesorado universitario en el empleo de metodologías y formas de

evaluación alternativas que permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias, motivando que el alumnado sea el centro del aprendizaje.

Nota

¹ Este estudio se ha llevado a cabo dentro de los proyectos I+D+i “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física”. Convocatoria del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011). Referencia: EDU 2010-19637. Duración: 3 años (2010-2012); y “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física” del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2013-2016).

Referencias bibliográficas

- Arribas, J. M., Manrique, J. C. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3.ª ed.). Berkshire: McGraw-Hill. SRHE and Open University Press.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2007). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (2.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Cano, E. e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre Educación*, 22, 157-177.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Diferencias en las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 600-605. doi: 10.22370/ieya.2017.3.2.787
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González-Fernández, N. y López-Pastor, V. M. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López-Pastor (coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-93). Madrid: Narcea.
- Delgado, A. M. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. doi:10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. y Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. En J. Dolin y R. Evans (eds.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy* (pp. 53-80). Cham: Springer International Publishing.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. doi: 10.3102/00346543070003287
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65. doi: 10.5944/educxx1.1.12.287
- Gómez, M. A. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. doi:10.15366/riee2017.10.2.001
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445-468.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161. doi:10.1016/j.pe.2015.10.004
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05
- Ibarra-Saiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. doi: 10.6018/rie.32.2.172941
- López-Pastor, V. M. (ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J. y González-Pascual, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.
- López-Pastor, V. M., Fernández-Balboa, J. M., Santos-Pastor, M. L. y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. doi: 10.1080/02602938.2010.545868
- López-Pastor, V. M. y Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la auto-evaluación y co-evaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(11), 37-50. doi: 10.12800/ccd.v11i31.641
- López-Pastor, V. M. y Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. doi: 10.1080/02602938.2015.1083535.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Lizasoain, L. y Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 103-122. doi: 10.13042/Bordón.2016.43843.
- Martínez-Lirola, M. (2008). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portfolio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 62-72.

- Martínez-Mínguez, L. (2017). Coevaluación y heteroevaluación del prácticum a través de una escala de puntuación en la formación inicial del profesorado. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 422-432). León: Universidad de León.
- Martínez-Muñoz, L. F., Castejón, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4).
- Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Palacios-Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. M. y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada en los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24, 173-195.
- Pérez-Pueyo, A., Barba, J. J., López-Pastor, V. M. y Lorente-Catalán, E. (2017). La utilización de escalas graduadas de auto-evaluación en la enseñanza universitaria. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 374-384). León: Universidad de León.
- Romero-Martín, M. R., Asún-Dieste, S. y Chivite, M. T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 236-241.
- Ruiz, J. R., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 17-29. doi: 10.12800/ccd.v8i22.220.
- Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2017). El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 402-413). León: Universidad de León.
- Strijbos, J. W. y Wichmann, A. (2018). Promoting learning by leveraging the collaborative nature of formative peer assessment with instructional scaffolds. *European Journal of Psychology Education*, 33(1), 1-9. doi: 10.1007/s10212-017-0353-x
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zundert, M., Sluijsmans, D. y Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

Abstract

Assessment in initial training: progress or regression?

INTRODUCTION. Assessment is a key element in the teaching and grading processes. The variability of assessment instruments make it possible to know more precisely what the students

have learned. At the same time, the participation of students in the assessment and grading processes will allow them to assume a leading role in their learning, assessing their own work and that of their peers. The aims of this research are: (a) to know if there has been a change over time in the type of the assessment instruments used and their frequency of use in initial training; (b) to assess how students have perceived the use of grading forms and how they have changed over time. **METHOD.** A total of 2361 students on the fourth year of Primary Education Degree (70.7%) and Physical Activity and Sport Sciences Degree (29.3%) participated. The answers of 1127 participants were collected during 2010/2011 academic year and 1234 during 2014/2015 academic year. **RESULTS.** The results show (a) that there has been an increase in the frequency of use of assessment instruments between the 2010/2011 academic year and the 2014/2015 academic year, with written and test-type exams showing the highest frequency; and (b) shared grading shows significant differences between the studies, decreasing their use over time, while the rest of the grading forms studied do not show significant differences between both studies, there is a prevailing use of teacher grading. **DISCUSSION.** Although there has been an increase in the use of the different assessment instruments, they are still overall the same as they were in the past and teacher grading is maintained as the most used grading form.

Keywords: *Assessment, Higher Education, Teacher Training, Questionnaire.*

Résumé

Évaluation dans la formation initiale: avancer ou reculer?

INTRODUCTION. L'évaluation est un élément clé dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. La variété des instruments pour l'évaluation permet de savoir avec plus d'exactitude ce que les étudiants ont appris. Au même temps, la participation des étudiants au processus d'évaluation et de qualification leur permettra de jouer un rôle de premier plan dans leur apprentissage, en valorisant leur propre travail et celui de leurs camarades de classe. Les objectifs de cette recherche sont les suivants: (a) connaître s'il y a eu un changement dans le type d'instruments utilisés dans l'évaluation formation initiale ainsi que la fréquence de leur utilisation tout au long du temps; (b) évaluer comment la perception des élèves sur les différentes formes de qualification utilisées à ce stade a changé. **MÉTHODE.** Au total, 2361 étudiants de 4^{ème} année primaire (70,7%) et en Sciences de L'Activité Physique et du Sport (29,3%) ont participé. Les réponses de 1127 participants ont été recueillies au cours de l'année universitaire 2010/2011 et celles de 1234 au cours de l'année 2014/2015. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent: (a) qu'il y a eu une augmentation de la fréquence d'utilisation des instruments d'évaluation entre les cours 2010/2011 et 2014/2015, présentant la fréquence d'emploi la plus élevée les examens écrits et les examens de type test; et (b) le score de dialogue montre des différences significatives entre les études, diminuant leur utilisation au fil du temps, tandis qu'avec l'utilisation de l'hétéro-qualification les autres formes de notation étudiées ne montrent aucune différence significative entre les deux études. **DISCUSSION.** Bien que l'utilisation des différents instruments d'évaluation ait augmentée, ceux-ci sont encore largement utilisés et l'hétéro-qualification reste la forme de qualification la plus utilisée.

Mots-clés: *Évaluation, Enseignement supérieur, Formation initiale des enseignants, Questionnaire.*

Perfil profesional de los autores

Laura Cañadas (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid con un contrato predoctoral de formación docente e investigadora. Su trayectoria investigadora se centra en las competencias docentes y la evaluación formativa en educación superior.

Correo electrónico de contacto: laura.cannadas@uam.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco. Crta. de Colmenar, Km 11. 28049 Madrid (España).

María Luisa Santos-Pastor

Profesora titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales publicaciones y líneas de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior.

Correo electrónico de contacto: marisa.santos@uam.es

Francisco Javier Castejón

Profesor titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales líneas y trabajos de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior.

Correo electrónico de contacto: javier.castejon@uam.es