

La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior

The Students' Perception of the Formative Assessment Systems Applied in Higher Education

Roberto Souto Suárez *
Francisco Jiménez Jiménez
Vicente Navarro Adelantado
Universidad de La Laguna, España

La evaluación formativa está centrada en los estudiantes y su aprendizaje, por tanto, resulta conveniente conocer cuál es su percepción acerca de ella. Este trabajo constata las ventajas e inconvenientes que el alumnado de 10 asignaturas de 8 titulaciones de la Universidad de La Laguna, atribuyó a los sistemas de evaluación formativa experimentados, y cuáles fueron sus propuestas para mejorarlos. Se utilizó una metodología mixta con un cuestionario cumplimentado por 394 estudiantes, y dos grupos de discusión en los que participaron 15 alumnos. Los resultados indican como principales ventajas la existencia de un aprendizaje activo, funcional, significativo y práctico para la vida profesional. El mayor esfuerzo que suponen estos sistemas no se tradujo en un exceso de trabajo con relación al número de créditos. Sin embargo, el principal inconveniente se sitúa en las reticencias del alumnado respecto a la autoevaluación y la coevaluación, cuando esta se vincula con la calificación. En cuanto al contexto, se evidenció que la percepción del alumnado fue mejor en las asignaturas vinculadas a titulaciones de educación (donde la evaluación es también un referente profesionalizador), y que la ausencia de experiencia del profesorado con la evaluación formativa condiciona negativamente los resultados. El número de alumnos del grupo clase se reveló como menos importante.

Palabras clave: Evaluación formativa; Educación superior; Percepción del alumnado; Aprendizaje; Cambio educativo.

The formative assesment is centered on the students and their learning, therefore, it's opportune to know student perception. This paper talks about the advantages and inconveniences that the students of 10 subjects of 8 degrees from the University of La Laguna attributed to the formative assesment systems, and what were their proposals to improve them. We have used a mixed methodological approach combining a question paper (394 students) and two discussion groups (15 students). The results show as main advantages the existence of an active, functional, meaningful and practical learning. The results show many advantages, especially the existence of an active, functional, meaningful and practical learning. The greatest effort involved in this systems did not translate into excessive work. However, the main drawback is the reluctance of students about Self-Assessment and Peer-Assesment, when it is linked to the qualification. As for the context, the perception of the students was better in subjects related to degrees of Education. The absence of teaching experience in formative assesment worsens the results and the number of students in the class group was less important.

Keywords: Formative assesment; Higher education; Student perception; Learning; Educational change.

*Contacto: rbsouto@ull.edu.es

1. Introducción y fundamentación teórica

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgido del denominado ‘Proceso de Convergencia’, ha supuesto el planteamiento de un nuevo escenario educativo universitario en el que el alumnado y su aprendizaje, basado en el desarrollo competencial, han pasado a ser el centro de atención.

Esto conlleva ser especialmente cuidadosos con los sistemas de evaluación, los cuales deben ir en la línea de lo que Sánchez (2011) denomina una ‘evaluación profunda’, es decir, una evaluación predominantemente orientada al aprendizaje (continua en cuanto al momento, formativa en cuanto al carácter, y con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su propósito) y no una evaluación orientada a la calificación (puntual y mayoritariamente final en cuanto al momento, sumativa en cuanto al carácter, y con el objetivo de calificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su propósito).

Y es que es imposible disociar la enseñanza y el aprendizaje de la evaluación (Margalef, 2014). De hecho, está comprobado que la evaluación tiene una gran influencia en los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado puesto que determina y condiciona, en buena medida, en qué va a centrar su atención - lo que va a considerar relevante e importante y lo que va a considerar secundario - y de qué manera tiene que acercarse y enfrentarse a todo ello, es decir, centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Navaridas, 2002). Es lo que Escudero (2010) denomina, de forma muy acertada, el ‘efecto reactivo’ de la evaluación.

Por tanto, la evaluación debe tener un papel mucho más amplio y rico que el que tradicionalmente se le ha dado, de ahí que haya que entender la evaluación como un proceso en vez de como un mero conjunto de resultados. Martínez, Vallés y Romero (2015) comentan que solo desde el entendimiento de la evaluación como una experiencia formativa, se puede aspirar a que el alumnado tome conciencia de cómo evoluciona su aprendizaje y en qué medida es capaz de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades cognitivas, afectivas y sociales desarrolladas en una variedad de contextos.

Todo ello nos sitúa, de forma justificada y natural, en el terreno de la evaluación formativa, la cual cumple plenamente con la recomendación de Brown y Glasner (2003) de que la evaluación debe ser, en último término, para los estudiantes.

Así pues, siendo el alumnado el principal destinatario y razón de ser de los procesos de evaluación formativa, resulta pertinente conocer cómo son percibidos por él. Al respecto, se ha constatado que normalmente el profesorado y el alumnado no inciden de la misma manera, ni con la misma intensidad, en los inconvenientes de la evaluación formativa (Romero, Castejón y López-Pastor, 2015). De hecho, y a modo de ejemplo, diversas investigaciones apuntan a que existen claras discrepancias entre las percepciones del alumnado y el profesorado en lo referente a la evaluación y a la calificación y a que, en general, las percepciones del profesorado suelen ser más optimistas que las del alumnado para el conjunto de aspectos relativos a los sistemas de evaluación formativa, llegando a darse diferencias estadísticamente significativas (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2014, 2015; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Muros y Luis, 2012; Ruiz, Ruiz y Ureña, 2013; Tabernero y Daniel, 2012). Aun así, en investigaciones como la de Martínez y otros (2015), el alumnado manifiesta que son más numerosas e

importantes las ventajas de los sistemas de evaluación formativa experimentados que los inconvenientes que emanan de ellos, lo cual supone un balance muy favorable.

La investigación que se recoge en este trabajo se llevó a cabo con la intención de conocer mejor las percepciones del alumnado acerca de los sistemas de evaluación formativa, para lo cual se dio voz a los estudiantes matriculados en las asignaturas implicadas en el proyecto de innovación educativa: “Viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación con implicación del alumnado en el aprendizaje, en el contexto de la mejora de los sistemas de evaluación formativa de la docencia universitaria” (realizado en la Universidad de La Laguna).

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- a) Comprobar las ventajas que el alumnado atribuye a los sistemas de evaluación formativa aplicados.
- b) Comprobar los inconvenientes que el alumnado atribuye a los sistemas de evaluación formativa aplicados.
- c) Identificar las propuestas de mejora que el alumnado plantea para los sistemas de evaluación formativa aplicados.

2. Metodología

La investigación supuso llevar a cabo un estudio de casos. Se aplicó una metodología mixta con la intención de realizar un acercamiento lo más completo posible al objeto de estudio. En el cuadro 1 se recogen los aspectos metodológicos esenciales de la investigación.

Cuadro 1. Principales aspectos metodológicos de la investigación

FINALIDAD	PARTICIPANTES (POBLACIÓN)	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
		Cuestionario [“Cuestionario sobre metodologías y evaluación”] Muestra: 394 cuestionarios	Análisis estadístico: 1º Descriptivo 2º Comparativo
Recoger la percepción del alumnado de las asignaturas involucradas en el proyecto de innovación	El alumnado de las diez asignaturas involucradas = 732 alumnos/as	Dos grupos de discusión (uno por cuatrimestre) Participantes: En el primer grupo se contó con la participación de 8 alumnos/as de cinco asignaturas En el segundo grupo se contó con la participación 7 alumnos/as de otras cuatro asignaturas	Análisis de contenido: 1º Análisis descriptivo de tipo cuantitativo 2º Análisis descriptivo por categorías

Fuente: Elaboración propia.

Las diez asignaturas a las que pertenecía el alumnado participante correspondían a ocho titulaciones distintas de acuerdo a la siguiente distribución (cuadro 2).

Cuadro 2. Asignaturas implicadas en el Proyecto

ASIGNATURA Y CÓDIGO	TITULACION Y RAMA	EXPERIENCIA PROFESORADO CON LA EVAL. FORMATIVA	Nº DE ALUMNOS/AS POR GRUPO CLASE
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” (Asig. 1)	Grado de Maestro en Educación Primaria (Rama de Educación)	Profesorado experto	82
“Iniciación deportiva escolar” (Asig. 2)	Maestro Especialidad en Educación Física (Rama de Educación)	Profesorado experto	51
“Juegos motores y su didáctica” (Asig. 3)	Maestro Especialidad en Educación Infantil (Rama de Educación)	Profesorado experto	49
“Enseñanza y aprendizaje de la educación musical” (Asig. 4)	Grado de Maestro en Educación Primaria (Rama de Educación)	Profesorado con experiencia media	83
“Juegos y deportes autóctonos” (Asig. 5)	Maestro Especialidad en Educación Física (Rama de Educación)	Profesorado con experiencia media	55
“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” (Asig. 6)	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (Rama de Ingeniería)	Profesorado novel	100
“Fundamentos de fisioterapia” (Asig. 7)	Grado de Fisioterapia (Rama de Enfermería)	Profesorado novel	60
“Estadística aplicada a las ciencias Sociales I” (Asig. 8)	Grado en Sociología (Rama de Sociología)	Profesorado novel	140
“Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” (Asig. 9)	Licenciado en Pedagogía (Rama de Educación)	Profesorado con experiencia media	77
“Innovación educativa” (Asig. 10)	Grado de Pedagogía (Rama de Educación)	Profesorado con experiencia media	35

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las técnicas y procedimientos para la recogida de datos, el cuestionario utilizado fue el denominado ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ (Ver anexo I), el cual consiste en una escala de percepción sobre metodologías participativas y educación formativa (EMPEF). Se diseñó y validó en el seno de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior” (Castejón, Santos y Palacios 2015; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2014) con el objeto de disponer de una escala para conocer las percepciones del alumnado sobre metodologías participativas y de evaluación formativa durante la formación inicial, así como el grado de satisfacción con la puesta en práctica de dichas metodologías durante el aprendizaje desarrollado por estos estudiantes.

La versión utilizada tenía 17 preguntas con 103 ítems, de las cuales solo la última estaba planteada en formato abierto; las 16 restantes tenían formato cerrado. En estas, y salvo casos puntuales, se utilizaba una escala tipo Likert con cinco puntos de acuerdo (1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho), además de la opción 'No sabe/No contesta'.

Al final del cuatrimestre correspondiente, el profesorado participante en el proyecto de innovación invitó a su alumnado a cumplimentar el cuestionario, siendo respondido por un total de 394 alumnos (un 53,8% del total).

En cuanto a los grupos de discusión, los criterios para la elección de los participantes fueron los siguientes:

- Procurar contar con dos alumnos de cada una de las asignaturas elegidas al azar por el profesorado entre el alumnado que hubiese asistido regularmente a sus clases.
- Procurar que, de los dos representantes de cada asignatura, uno fuera una mujer y otro un hombre.

La dinámica y estrategia de los dos grupos de discusión se organizó tomando como punto de partida un guion previo elaborado para que sirviera como guía orientadora para el desarrollo de los encuentros, si bien se tenía claro que su uso sería flexible y quedaría supeditado a la marcha natural de la conversación del alumnado. El contenido de ese guion tuvo en cuenta aspectos del "Cuestionario sobre metodologías y evaluación", lo que propiciaba la coherencia entre las diferentes técnicas y procedimientos de recogida de información y el que se pudieran triangular los resultados.

El primer grupo de discusión se celebró al final del primer cuatrimestre y en él participó alumnado de cinco de las seis asignaturas de dicho cuatrimestre (8 participantes: 5 mujeres y 3 hombres). El segundo grupo se celebró al final del segundo cuatrimestre y en él participó alumnado de las cuatro asignaturas del proyecto de ese cuatrimestre (7 participantes: 4 mujeres y 3 hombres).

Los dos grupos de discusión fueron grabados en vídeo tras el preceptivo consentimiento del alumnado participante. De esta manera se estaba en condiciones de proceder, posteriormente, a su correspondiente transcripción y tratamiento, para lo cual se utilizó, como instrumento de registro, el programa Atlas-ti (versión 6.2.27) de análisis cualitativo de datos. Se seleccionaron 187 fragmentos de la transcripción y se clasificaron en 39 categorías, las cuales se ajustaron a tres dimensiones: 1ª Ventajas; 2ª Inconvenientes; 3ª Propuestas de mejora.

Todo lo anterior se plasmó, de forma más completa y detallada en la elaboración *ad hoc* de un sistema de categorías que funcionara como instrumento para la organización de los datos. En el cuadro 3 se recoge este sistema con las tres dimensiones situadas en paralelo para poder apreciar mejor las relaciones entre categorías.

Cuadro 3. Sistema de categorías de los grupos de discusión con las dimensiones, criterios y categorías en paralelo

VENTAJAS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA IMPLEMENTADOS	INCONVENIENTES DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA IMPLEMENTADOS	PROPUESTAS DIRIGIDAS A MEJORAR LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA IMPLEMENTADOS
Feedback (1BFE)	Feedback insuficiente (2IFE)	Más feedback (3MFE)
Seguimiento del alumnado (1BSA)	Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)	Mejor seguimiento del alumnado (3MSA)
Criterios (1ECE)	Criterios deficientes (2CDF)	Criterios suficientes y claros (3CEV)
Aprendizaje y formación práctica (1AFP)		Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)
Autonomía (1PLA)		
Consensos (1EVD)	Ausencia de consensos (2ACS)	Búsqueda de consensos (3BCS)
Vías de evaluación (1VVE)		Suficientes vías de evaluación (3PVE)
Modalidades de evaluación (1DME)	Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)	Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME)
Actividades de evaluación (1DAE)		
Momentos de la evaluación (1MEV)		
	Calificación desajustada (2CNA)	
	Inexperiencia (2FEP)	
	Exigencias de los sistemas de evaluación formativa implementados	
	Necesidad de motivación (2DSM)	
	Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP)	
	Control del alumnado (2MCA)	
	Compromisos éticos (2NCE)	
Otras ventajas de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	Otros inconvenientes de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	
Trabajos en grupo (1PFG)	Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)	Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)
Coordinación del profesorado (1CPF)		

Carga de trabajo proporcionada (1CTP)	
Coherencia (1PYA)	Ausencia de coherencia (2ADC)
Capacidad de evaluar al profesor (1CEP)	Evaluación de la labor docente (3AEP)
Valoración positiva (1VGP)	
	Integración de las TIC (3TIC)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los procedimientos para el análisis de los datos, en el caso del cuestionario se llevó a cabo un análisis estadístico (descriptivo y comparativo), y en el caso de los grupos de discusión se echó mano de la técnica de análisis de contenido.

De forma más concreta, los datos del cuestionario fueron analizados con el programa SPSS 17, realizándose el análisis comparativo a través de una *prueba t de Student* para la variable independiente dicotómica (rama o titulación a la que pertenecía la asignatura) y de un *análisis de varianza de un factor* (ANOVA de un factor) para las variables independientes no dicotómicas: experiencia del profesor con los sistemas de evaluación formativa y número de alumnos matriculados en cada asignatura.

Dado que no se trataba de un instrumento elaborado *ad hoc* para el estudio, se seleccionaron aquellas preguntas e ítems que guardaban una relación más directa con el tema de estudio, los cuales actuaron como variables dependientes o predichas.

En cuanto al análisis de contenido realizado sobre los grupos de discusión, fue el propio Atlas-ti el que nos proporcionó diversos elementos que ayudaron en su realización.

3. Resultados

3.1. Resultados de los cuestionarios

De los 394 alumnos que cumplieron el cuestionario, el 91,9% asistió a más del 75% de las clases, lo cual favorecía un buen conocimiento de las situaciones acerca de las cuales se demandaba su opinión.

Las preguntas e ítems relacionados directamente con el sistema de evaluación eran los siguientes: 3; 7 (ítems 7.01, 7.02, 7.03, 7.05, 7.06, 7.07); 9 (ítems 9.01, 9.06, 9.07); 10; 12 (todos los ítems menos el 12.17); 13 (todos los ítems menos el 13.01 y el 13.03) y 15.

A continuación, presentamos los resultados más relevantes obtenidos.

3.1.1. Análisis descriptivo

- Un 83,3% del alumnado (bastante = 44,43%; mucho = 38,83%) piensa que la evaluación planteada ha favorecido la adquisición de competencias profesionales (pregunta 3).
- En cuanto al sistema de evaluación en general (pregunta 7), un 85,5% del alumnado (bastante = 34,01%; mucho = 51,53%) indica que en las asignaturas se realizaron procesos de evaluación continua y un porcentaje bastante similar, del

78,4% (bastante = 35,28%; mucho = 43,15%), confirma que se trataba de una evaluación formativa con provisión de feedback por parte del profesor. En cuanto a si ese feedback se traducía en la posibilidad de repetir los trabajos para mejorarlos, el porcentaje de alumnos que reconoce que fue así sigue siendo positivo, de un 58,6% (bastante = 28,43%; mucho = 30,20%), aunque queda claro que una buena parte del feedback proporcionado no se traducía en esa posibilidad de mejora. Por otro lado, un 77,2% del alumnado (bastante = 36,55%; mucho = 40,61%) reconoce que se explicaban previamente los criterios de calidad de las distintas actividades, trabajos y exámenes. Por último, y en cuanto a si los sistemas de evaluación empleados en las asignaturas del proyecto tenían similitudes con los de otras asignaturas de las respectivas titulaciones, más del 50% (un 55,6%), indican que solo en unos pocos o algunos casos.

- Con relación al sistema de calificación de las asignaturas (pregunta 9), el 98,5% del alumnado reconoce que no provenía de la realización exclusiva de exámenes finales; un 95,4% dice que el sistema y los criterios de calificación se explicaban desde el principio de la asignatura y eran conocidos; y un 89,6% indica que las calificaciones del profesor estaban justificadas.
- Respecto a la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación de la asignatura (pregunta 10), queda claro que lo más habitual fue que el alumnado participara en su autoevaluación (un 72,08% del alumnado indica que fue así), aunque eso no se tradujo, en muchos casos, en procesos de autocalificación (solo un 43,1% del alumnado identifica que se autocalificó). La modalidad de evaluación menos practicada fue la de la calificación dialogada (solo un 34,5% del alumnado reconoce que la hubo) y, por su parte, la coevaluación quedó en un porcentaje intermedio con un 58,4% del alumnado que reconoce haberla practicado.
- En cuanto a las ventajas atribuidas al sistema de evaluación de las asignaturas del proyecto (pregunta 12), la más destacada por el alumnado es que favorece un aprendizaje activo (36,56 bastante + 51,27% mucho = 87,8%); por el contrario, la menos destacada, y la única que no alcanza un porcentaje superior al 50%, es que el sistema de evaluación haya sido previamente negociado y consensuado (21,37% bastante + 27,99 mucho = 49,4%). Las demás ventajas alcanzan valores positivos.
- En cuanto a los inconvenientes atribuidos al sistema de evaluación de las asignaturas del proyecto (pregunta 13), los únicos que se reconocen abiertamente como tales son que el sistema exige mayor esfuerzo (35,79 bastante + 23,10% mucho = 58,9%) y que se trata de un sistema que hay que comprender previamente (37,05% bastante + 16,76 mucho = 53,8%). Los demás inconvenientes se quedan en valores por debajo del 50%
- Por último, una gran mayoría del alumnado, el 82,2% se declara bastante satisfecho o muy satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura (pregunta 15).

3.1.2. Análisis comparativo

Variable independiente: tipo de titulación (= variable rama)

Se trataba de ver si el hecho de que una asignatura perteneciera a una titulación de la rama de Educación, o no, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

Se dieron diferencias muy significativas (Sig. = ,000) en un buen número de ítems, siendo en todos los casos favorables a las asignaturas de la rama de Educación (ver figuras 1 y 2). La única excepción se dio en el ítem 13.10, el cual hacía referencia al inconveniente de que estos sistemas pueden llegar a generar inseguridad y dudas, lo cual significa que el inconveniente fue significativamente más acusado en las asignaturas que no pertenecían a la rama de Educación.

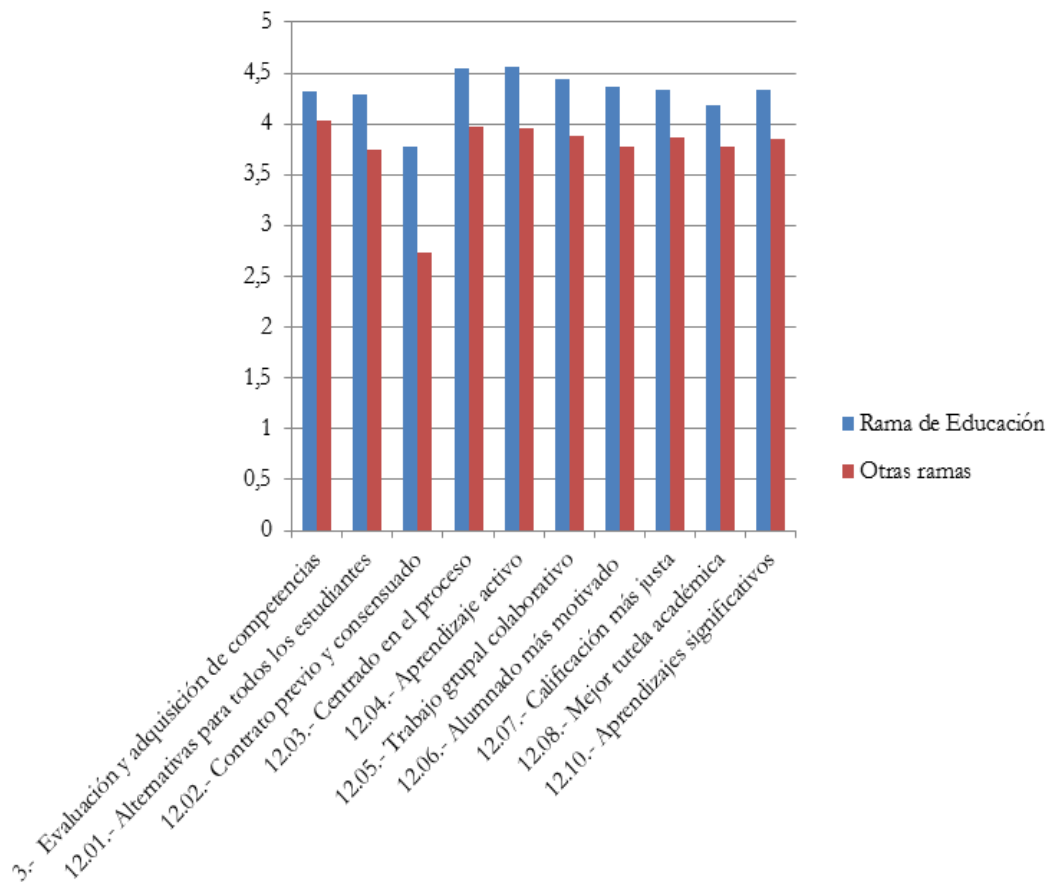


Figura 1. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’ (1)
Fuente: Elaboración propia.

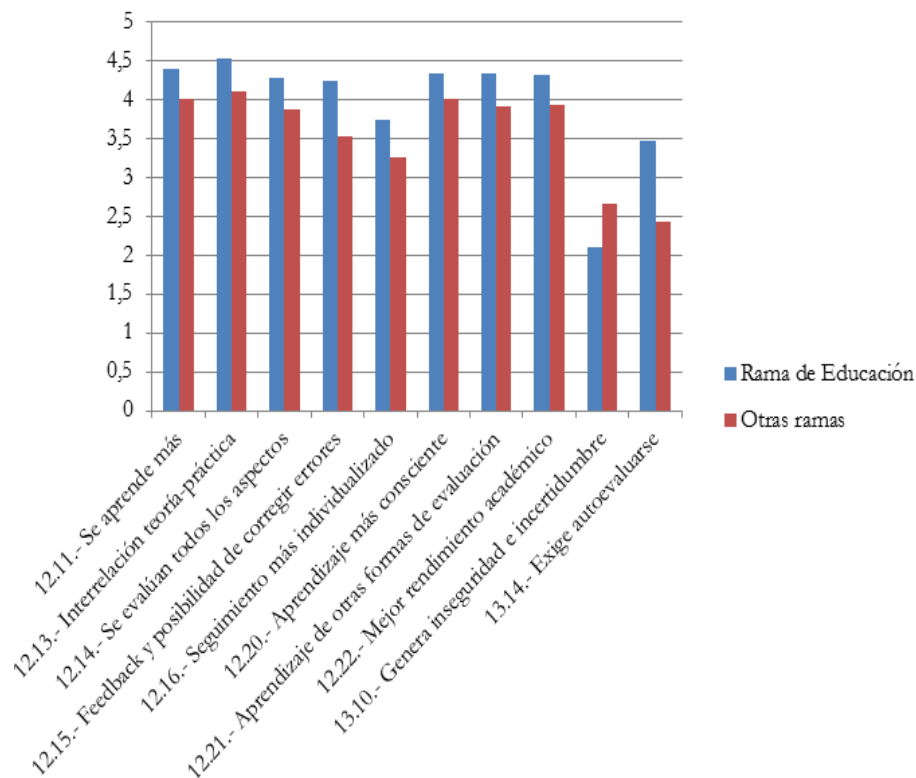


Figura 2. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’ (2)

Fuente: Elaboración propia.

Variable independiente (factor): experiencia del profesor

Se trataba de comprobar si el nivel de experiencia que tenía el profesorado en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

Se encontraron numerosos casos con diferencias muy significativas (Sig. = ,000). En las figuras 3 y 4 se puede comprobar que todas las diferencias que atañían a ventajas se dieron a favor de las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y/o por profesorado experto, en detrimento de las impartidas por profesorado novel. En cambio, con los inconvenientes ocurrió lo contrario (ver ítems 13.09 y 13.10), salvo en lo que tenía que ver con las exigencias del sistema (ítem 13.05) y la exigencia de que el alumnado se autoevaluara (ítem 13.14), aunque en este último caso cabe precisar que realmente no se trata de un inconveniente del sistema.

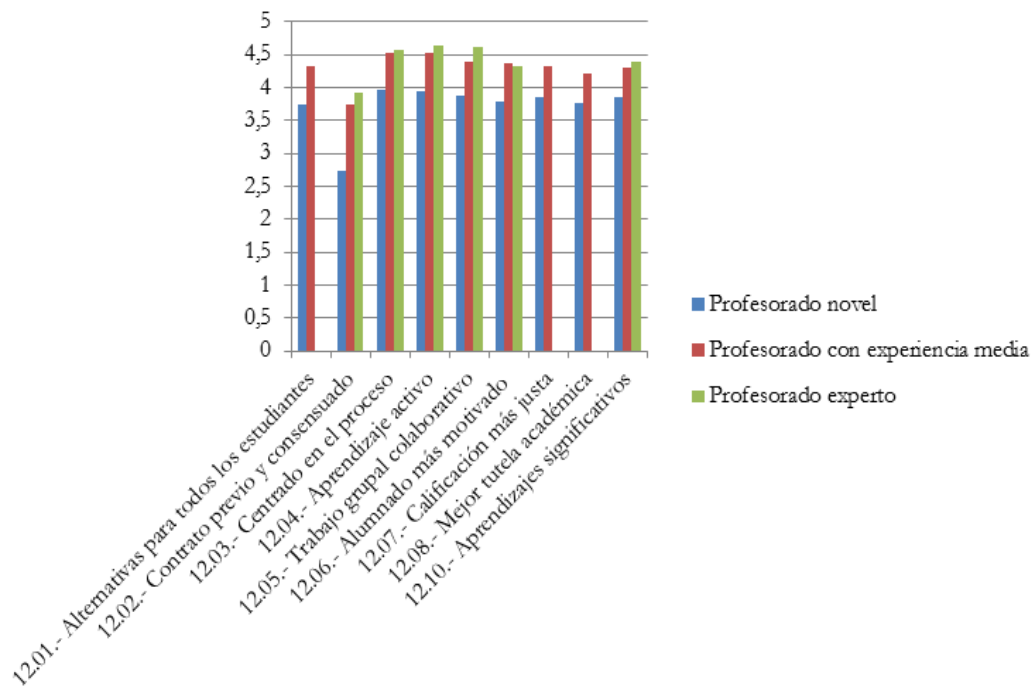


Figura 3. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’ (1)
Fuente: Elaboración propia.

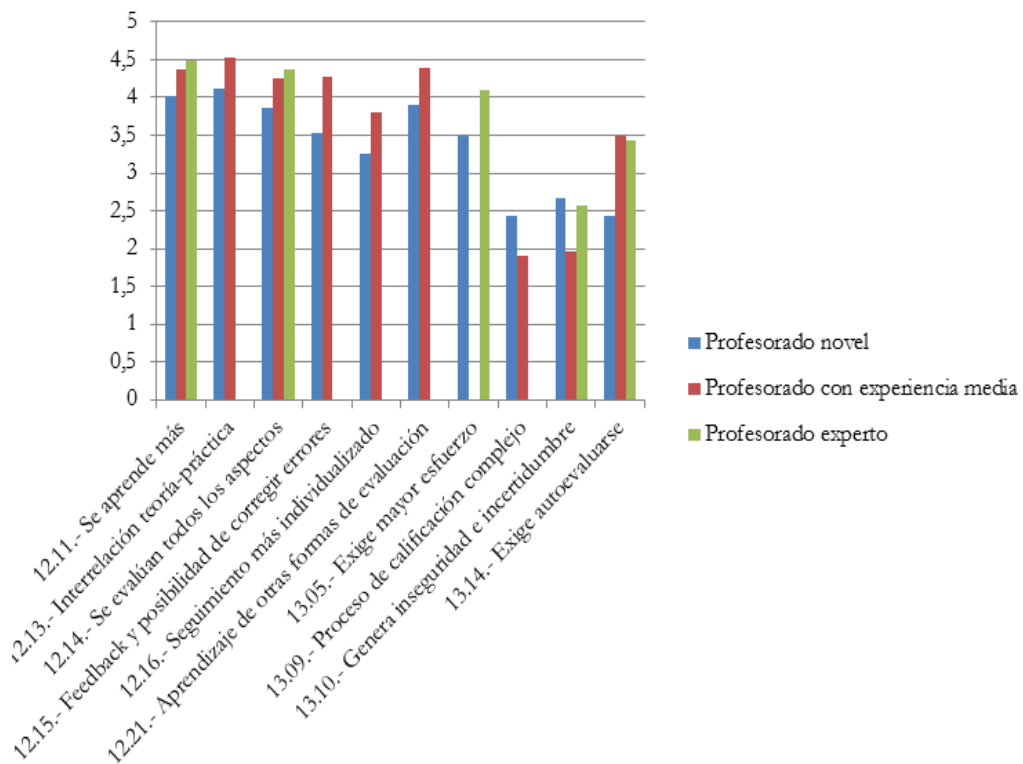


Figura 4. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’ (2)
Fuente: Elaboración propia.

Variable independiente (factor): número de alumnos

Se trataba de comprobar si el número de alumnos matriculados en la asignatura tenía alguna incidencia en los resultados obtenidos.

Hubo numerosos ítems con diferencias muy significativas (Sig. = ,000). En las figuras 5, 6 y 7 se comprueba que en todos los casos en que hay diferencias muy significativas, es en los grupos más numerosos donde se dan las medias más bajas cuando se trata de los ítems con carácter positivo, y las más altas cuando se trata de los ítems referidos a inconvenientes (con la única salvedad, una vez más, del ítem sobre la exigencia de autoevaluarse (ítem 13.14), que no puede ser considerado un inconveniente). Asimismo, se comprueba que los resultados son mejores en los grupos de 56 a 85 alumnos que en los grupos de menos de 56 alumnos.

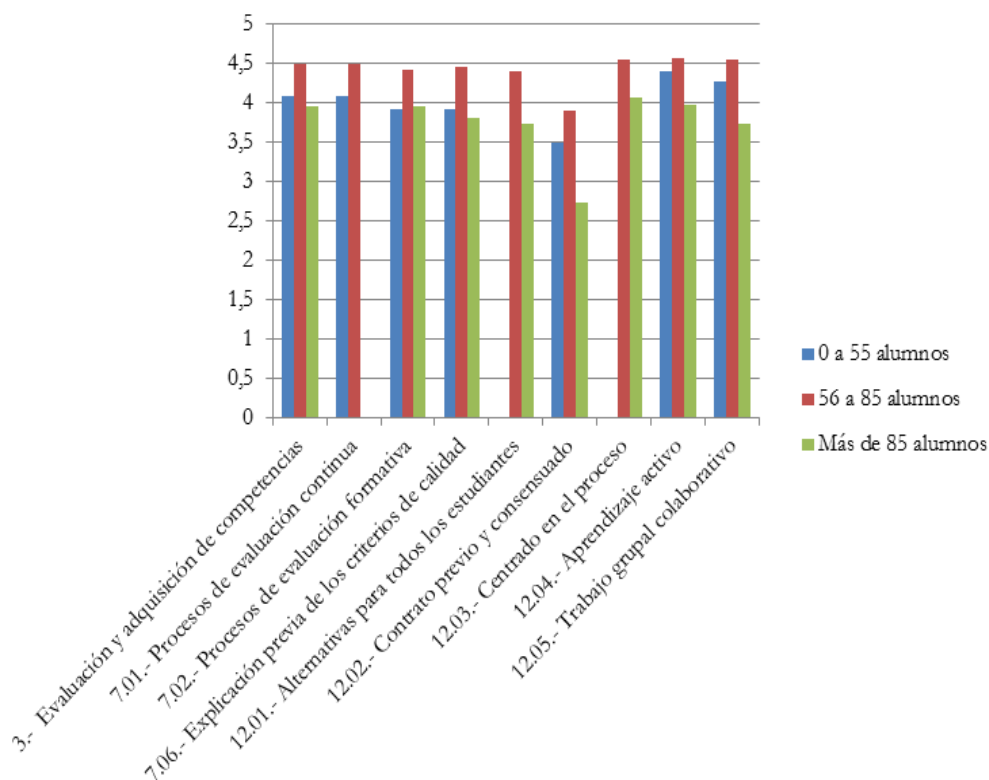


Figura 5. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (1)
Fuente: Elaboración propia.

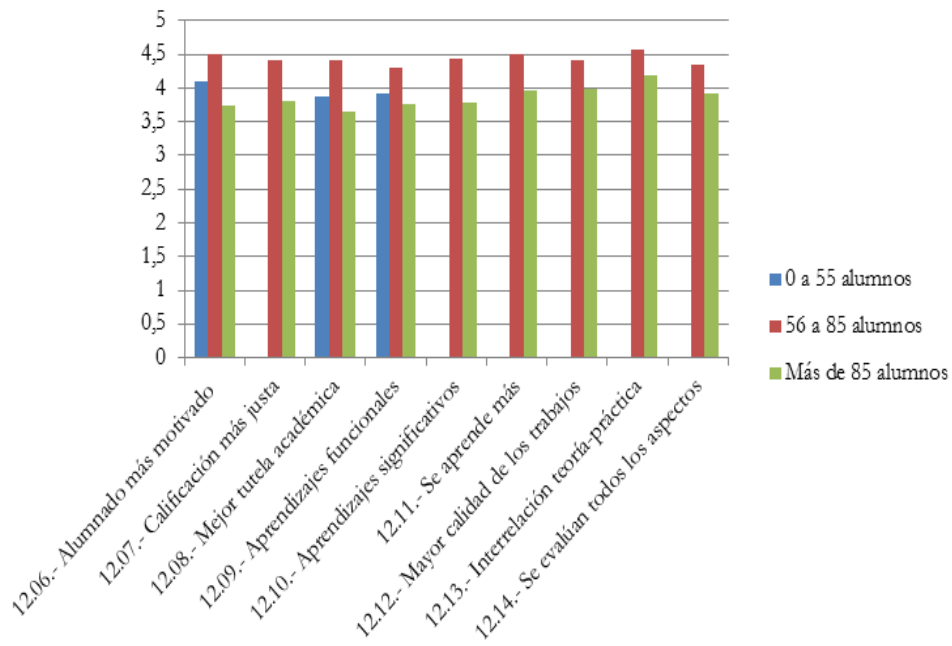


Figura 6. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (2)
Fuente: Elaboración propia.

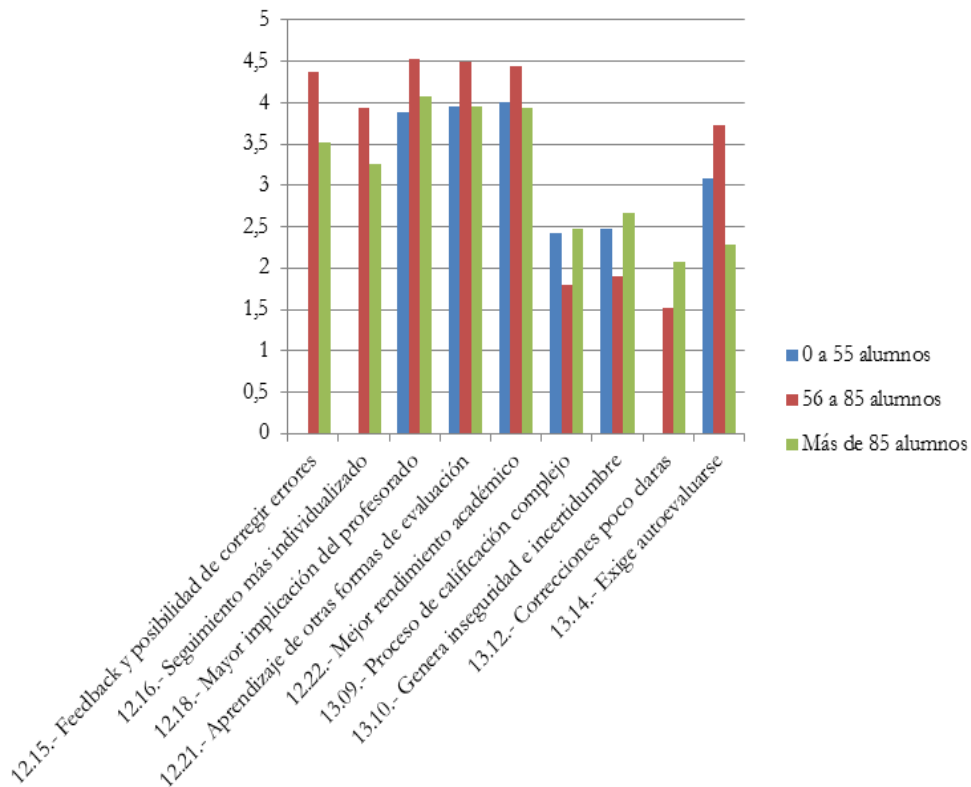


Figura 7. Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (3)
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados de los grupos de discusión

Con base a toda la información recogida a partir de esta técnica se procedió a realizar un análisis de contenido del que en este trabajo recogemos dos partes: 1ª Análisis descriptivo de tipo cuantitativo; 2ª Análisis descriptivo por categorías.

3.2.1. Análisis descriptivo de tipo cuantitativo

Comenzaremos detallando las contribuciones del alumnado participante en los dos grupos de discusión al sistema de categorías. Lo haremos mostrando, en primer lugar, los resultados por dimensiones; posteriormente, los abordaremos de manera conjunta.

Dimensión ‘Ventajas’

En la figura 8 se señalan las ventajas más destacadas por el alumnado (porcentaje igual o superior al 10% del número total de ventajas indicadas).

Dimensión ‘Inconvenientes’

En la figura 9 se destacan los inconvenientes más señalados por el alumnado participante (porcentaje igual o superior al 10% del número total de inconvenientes indicados).

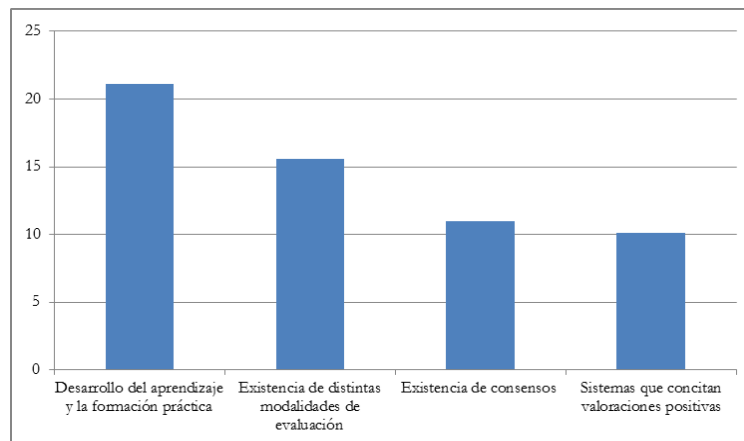


Figura 8. Principales ventajas de los sistemas de evaluación destacadas por el alumnado participante en los grupos de discusión
Fuente: Elaboración propia.

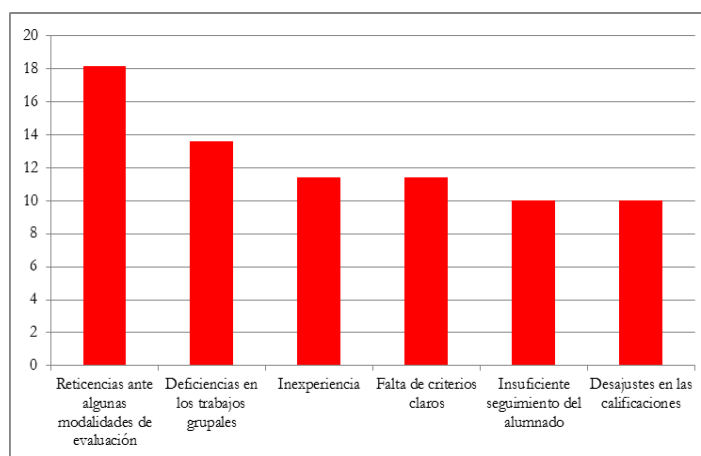


Figura 9. Principales inconvenientes de los sistemas de evaluación destacados por el alumnado participante en los grupos de discusión
Fuente: Elaboración propia.

Dimensión ‘Propuestas de mejora’

En la figura 10 se visualizan las propuestas de mejora más citadas por el alumnado participante (porcentaje igual o superior al 10% del número total de propuestas de mejora indicadas).

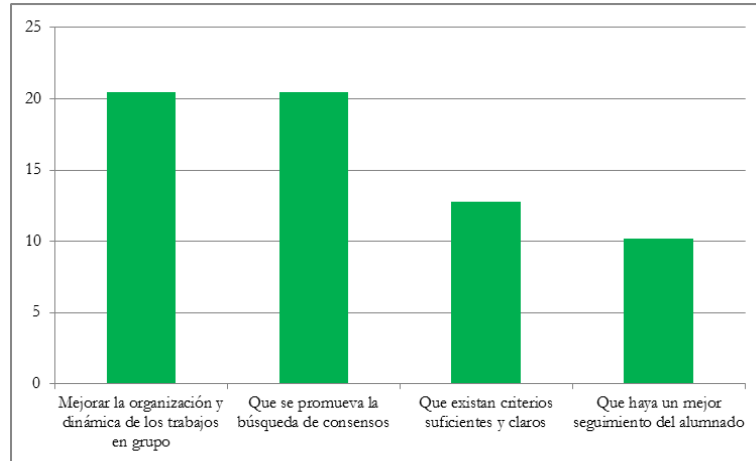


Figura 10. Principales propuestas de mejora destacadas por el alumnado participante en los grupos de discusión

Fuente: Elaboración propia.

Es digno de resaltar que del total de 190 contribuciones que se dieron en los dos grupos de discusión, las más numerosas se dieron en clave de ventajas (107, es decir, el 56,3%) y el resto se distribuyó, de forma muy similar, entre inconvenientes (44, el 23,2%) y propuestas de mejora (39, el 20,5%).

3.2.2. Análisis descriptivo por categorías

Este análisis se ha llevado a cabo de acuerdo al sistema de categorías usado en los grupos de discusión. A continuación, se recoge una de las intervenciones del alumnado para algunas de las categorías más citadas.

Dimensión ventajas

La categoría a la que más veces se hizo referencia en los grupos de discusión fue la del aprendizaje y formación práctica (1AFP), lo que indica el gran valor que el alumnado atribuyó a la evaluación formativa como generadora de un mayor y mejor aprendizaje y como favorecedora de una formación práctica.

Nosotros hemos visto la clase como un aprendizaje global (...) Los profesores han procurado primero que practiquemos muchísimo. [Alumna 1, Asig. 1]

Otra categoría particularmente resaltada fue la de las modalidades de evaluación (1DME), haciéndose referencia, fundamentalmente, a aquellas modalidades evaluativas en las que se daba algún tipo de implicación del alumnado (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida).

Hemos probado todos los tipos de evaluación entre nosotros y con los profesores: hemos probado la autoevaluación, métodos de clase más directivos, hemos hecho coevaluación... [Alumna 1, Asig. 1]

También se señaló la existencia de consensos entre el profesorado y el alumnado y el desarrollo de actitudes democráticas en torno a la evaluación [Consenso (1EVD)].

Claro que hay un programa que el profesor tiene que seguir, pero él nos preguntó si estábamos de acuerdo con el programa y si queríamos cambiar algo... [Alumna 1, Asig. 2]

En general, el alumnado realizó valoraciones bastante positivas de lo que había sido el desarrollo de las asignaturas [Valoración positiva (1VGP)].

De esta asignatura no cambiaría nada. Es una de las asignaturas de las que más aprendí, me motivaba y a mí me encantó. [Alumna 1, Asig. 3]

Dimensión ‘Inconvenientes’

El inconveniente más señalado por el alumnado tuvo que ver con ciertas reticencias ante su implicación, o la de sus compañeros, en la evaluación y calificación [Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)].

Esos métodos son correctos, pero evaluarnos a nosotros mismos: ¿Ustedes creen que somos tan maduros como para darnos la nota que verdaderamente nos merecemos y calificar al otro? [Alumno 1, Asig. 7]

También se remarcaron las deficiencias que se daban en torno al planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales [Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)].

Tal y como yo veo los trabajos grupales no se están llevando de manera adecuada. (...) Yo, si estoy dividiendo el trabajo, me estoy perdiendo partes del proceso de aprendizaje. Muchas veces es un ‘corta y pega’ de los puntos. (...) Hay poca responsabilidad del alumnado y poca responsabilidad de control [por parte] del profesorado... [Alumna 2, Asig. 3]

El alumnado dejó ver que, en general, le faltaba experiencia en este tipo de procesos de evaluación formativa [Inexperiencia (2FEP)].

El alumno ha sido pasivo hasta llegar a una asignatura como ésta en la que se pretende pasar de ser pasivo completamente a ser activo del todo, y no todo el mundo tiene esa facilidad... [Alumna 2, Asig. 3]

En varias ocasiones se criticó la existencia de criterios deficientes para la valoración de los trabajos (2CDF).

No se nos proporcionó un claro ejemplo de criterio que se debería seguir en la asignatura. [Alumno 1, Asig. 7]

No siempre el seguimiento del alumnado fue lo eficaz que debería haber sido [Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)].

Al ser un sorteo [el procedimiento de recogida], hay gente que lo ha entregado dos veces [el diario] y que ha podido corregir sus errores. Y a mí solo me lo corrigió una sola vez y él [el profesor] no me va a leer todo lo que yo he hecho [después]. [Alumna 2, Asig. 4]

Dimensión ‘Propuestas de mejora’

Se planteó abiertamente el tema de introducir mejoras en los trabajos grupales (3PTG).

Lo que mejoraría es lo de que [el profesor] pudiera controlar un poco más [los trabajos grupales], para que más de un caradura no se lleve la nota de otro que se lo ha trabajado. [Alumno 1, Asig. 6]

También se enfatizó la necesidad de que existieran procesos dialógicos entre el alumnado y el profesorado y que para ello el alumnado estuviera implicado en el desarrollo de la asignatura [Búsqueda de consensos (3BCS)].

Los alumnos deben dejar de estar a la defensiva y de aprender a dialogar con los profesores. Para mí debería ser un tema bilateral. [Alumna 1, Asig. 1]

Asimismo, se pidió que existieran criterios suficientes y claros para la valoración de los trabajos (3CEV).

[En respuesta a la petición de propuestas de mejora] En el caso de nuestra asignatura, yo propondría que al principio de curso se dieran criterios para la hora de evaluar el trabajo porque si no da muchos problemas entre compañeros... [Alumno 1, Asig. 7]

Otra propuesta de mejora tuvo que ver con que hubiera un mejor seguimiento del alumnado (3MSA).

Yo seguiría haciendo este sistema de evaluación, pero cada cierto tiempo controlaría lo que están haciendo [los alumnos]. [Alumno 1, Asig. 6]

4. Discusión

Es importante destacar que la ventaja más señalada por el alumnado haya sido la de que estos sistemas de evaluación favorecen un aprendizaje más activo, funcional y significativo, y que se haya hecho un reconocimiento expreso de que con ellos se aprende más y de forma más consciente y autónoma (Black y Wiliam, 1998). Esto indica que son sistemas que aportan un grupo de coherencias vinculadas a la calidad y proyección en la manera de aprender, de ahí su gran potencial y que estemos ante uno de los puntos más fuertes de la evaluación formativa.

Ese aprendizaje ha tenido, además, un carácter práctico y útil para la vida profesional. Esto guarda relación con lo dicho por Stake (2006) sobre que la evaluación formativa es un proceso que incita al cambio y al desarrollo, y también con lo concerniente a la evaluación auténtica (Archbald, 1991; Boud y Falchikov, 2007; Fernández, 2010; Joy y Maxwell, 1999), corroborándose la cercanía que puede, y debe haber, entre la evaluación formativa y la evaluación auténtica (López-Pastor, 2009, 2012).

La participación del alumnado en los procesos de evaluación, y la consiguiente existencia de distintas modalidades de evaluación, son aspectos de gran importancia para la evaluación formativa. Sin embargo, no hay que olvidar que el inconveniente más remarcado en los grupos de discusión ha sido el de las reticencias ante esas modalidades (fundamentalmente ante la autoevaluación y la coevaluación). Lo que se pone en evidencia es que el alumnado manifiesta dudas acerca de que esté capacitado para juzgar, adecuadamente, su trabajo y el de los demás, lo cual hace que se sienta incómodo (Buscà, Rivera y Trigueros, 2012; Fraile y Cornejo, 2012). Es cierto que las reticencias se dan principalmente cuando hay calificaciones de por medio (no en la evaluación en sentido amplio), pero ser consciente de esta realidad debe ser un primer paso para solucionar el problema, lo cual pasaría, al menos en parte, por explorar opciones alternativas de encauzar la participación del alumnado en la evaluación: correcciones anónimas, utilización de instrumentos de valoración consensuados con el alumnado, etc.

Y es que aun cuando las ventajas que se dan alrededor de los sistemas de evaluación formativa son numerosas y relevantes (tal y como también se constata en nuestro estudio), no se puede obviar que la investigación de distintos autores ha puesto de manifiesto la existencia de disfunciones e inconvenientes asociados con la evaluación formativa (Gallardo, Carter y López-Pastor, 2019; Gallardo, López-Pastor y Carter, 2018; Gutiérrez et al., 2013; López-Pastor et al., 2015; Margalef, 2014; Martínez et al., 2015; Navarro, Santos, Buscà, Martínez y Martínez, 2010).

Uno de los factores cruciales para el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa es lo referente a la carga de trabajo del alumnado. Al respecto, de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y de los grupos de discusión se desprende que, aunque supusieron un nivel de esfuerzo superior al normal, ello no se tradujo en un exceso de trabajo. Esto encaja, en líneas generales, con los resultados obtenidos por autores como Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza (2011), Julián, Zaragoza, Castejón y López-Pastor (2010), López-Pastor, Hamodi y López-Pastor (2016), Martínez y otros (2015) y Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón (2014), acerca de que aun cuando es cierto que el alumnado tiene que trabajar más con este tipo de metodologías y procesos de aprendizaje que con los sistemas tradicionales, en la mayoría de los casos eso no implica que haya una desproporción entre la carga de trabajo y los créditos de las asignaturas.

Desde el punto de vista de la variable independiente dicotómica 'tipo de titulación' nos encontramos con que las diferencias más significativas se han dado, casi exclusivamente, a favor de las asignaturas de la rama de Educación, lo cual parece lógico por dos motivos:

- En la formación inicial de los maestros y pedagogos, lo referido a la evaluación no es solo una parte del funcionamiento normal de las asignaturas, sino que es, en sí mismo, un saber y una capacidad esencial de carácter profesional.
- El proyecto de innovación analizado era el tercero que desarrollaba nuestro grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Educación sobre la temática de la evaluación formativa, y en él se produjo la incorporación de profesorado procedente de otras ramas de conocimiento, profesorado que no había trabajado la evaluación formativa y que tenía un conocimiento escaso sobre ella. Es decir, que se dio la coincidencia de que las tres asignaturas que no pertenecían a la rama de Educación fueron, justamente, las tres que contaban con profesorado novel.

En coherencia con lo último que acabamos de indicar, cuando nos fijamos en las diferencias más significativas que se han dado asociadas a la variable independiente 'experiencia del profesor', nos encontramos con que la gran mayoría de las diferencias significativas han sido desfavorables para el profesorado novel. Al respecto, la experiencia docente y un largo proceso de adquisición siempre se ha visto como una condición favorable (Conde y Martín, 2016; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011). Y es que para asumir, impulsar y desarrollar sistemas de evaluación formativa es preciso que el profesorado cuente con una formación adecuada (Santos, Castejón y Martínez, 2014).

El número de estudiantes a los que tiene que atender el profesorado es, sin duda, un factor relevante a tener en cuenta en los procesos de evaluación formativa. Así, autores como López-Pastor (2008, 2009) y López-Pastor y otros (2015), dejan constancia de que los grupos numerosos condicionan fuertemente los procesos de evaluación formativa y pueden dificultarlos seriamente, mientras que Sánchez (2011) concluye que en grupos numerosos se da un impedimento real para llevar a cabo una evaluación profunda (uno de cuyos rasgos es que sea formativa). En esa línea, si nos centramos en los resultados para la variable independiente 'nº de alumnos', ha sido en los grupos más numerosos (asignaturas de más de 85 alumnos) donde en general, y de forma bastante lógica, se obtuvieron los resultados más bajos. Con todo, y contrariamente a lo que cabría esperar, fue en los grupos medianos (de 56 a 85 alumnos) donde se consiguieron mejores resultados en general (tanto para las ventajas como para los inconvenientes). No parece razonable extraer, a partir de ahí, que los sistemas de evaluación formativa funcionen mejor con grupos medianos que con grupos reducidos, sino que en nuestro caso ese mayor número

se vio compensado por factores como la experiencia del profesorado, etc. Aun así, estos resultados obtenidos en los grupos medianos van en la línea de lo dicho por autores como Brown y Glasner (2003), López-Pastor (2006) y Winstone y Milward (2012) sobre que trabajar con grupos numerosos es una cuestión compleja, pero no por ello imposible.

Los trabajos grupales suelen ser una modalidad de actividad de aprendizaje muy utilizada en muchas titulaciones y precisan de un adecuado planteamiento y seguimiento si no quieren ser fuente de conflictos y problemas. En ese sentido, no es extraño que el alumnado haya remarcado la existencia de aspectos negativos en el desarrollo de los trabajos grupales y que, por lo tanto, haya propuesto medidas tales como que el profesorado articule procedimientos tendentes a garantizar formas de trabajo cooperativas (en las que todos los miembros del grupo estén igualmente implicados), y que vele por su cumplimiento a través de un adecuado control y seguimiento del proceso.

Las diferencias que tienen los sistemas de evaluación formativa respecto a los sistemas tradicionales, su mayor complejidad, y la poca experiencia que el alumnado tiene con ellos, explican que éste sea un inconveniente bastante destacado. En ese sentido, no hay mejor remedio para solventar el problema que invertir tiempo en que el alumnado se familiarice con esos sistemas, a sabiendas que redundará en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. Conclusiones

A continuación, se recogen las principales conclusiones, relacionadas con los objetivos planteados, que se extraen a partir de los hallazgos de esta investigación:

- El alumnado ha identificado como ventajas más relevantes del sistema de evaluación formativa lo concerniente al desarrollo de un aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico, coincidiendo con lo aportado por otros estudios muy próximos al realizado. En ese sentido, se revela como un sistema de evaluación muy apropiado para el desarrollo del modelo competencial de aprendizaje.
- Las reticencias del alumnado a la hora de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros han tenido que ver con la calificación, no con la evaluación propiamente dicha, lo que la habilita para dar calidad a la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se constata que el mayor esfuerzo que demanda la aplicación y desarrollo de estos sistemas no se ha traducido en una desproporción entre horas de trabajo invertidas y créditos de las asignaturas.
- Aun cuando un número muy elevado de alumnos por grupo clase condiciona negativamente el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa, se ha comprobado que se puede trabajar satisfactoriamente con grupos de relativamente numerosos.
- Se ha constatado que cuando el profesorado dispone de cierto grado de experiencia con los sistemas de evaluación formativa, es capaz de desarrollarlos con garantías, si bien es necesaria una formación específica previa.

- La asimilación y compromiso con los sistemas de evaluación formativa es más positiva en las asignaturas en las que la evaluación constituye además un referente de uso profesionalizador, como se ha constatado en este estudio en las asignaturas de la rama de Educación.
- El alumnado constata la necesidad de mejorar el planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales y de generar mayores espacios de consenso en la organización y aplicación de la evaluación.

Referencias

- Archbald, D. A. (1991). Authentic assessment: Principles, practices and issues. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 279-293.
- Arribas, J. M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assesment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. 2. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Londres: Routledge
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educaió*, 43, 167-184.
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. y 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, 328-346.
- Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 254-267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Conde, J. y Martín, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.
- Gallardo, F. J., Carter, B. y López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Resultados tras cuatro años de implementación en una universidad pública chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M. y Carter, B. (2018). Efectos de la aplicación de un Sistema de evaluación en la autopercepción de competencias adquiridas en Formación inicial del

- profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>.
- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Gutiérrez, C., Pérez, A. y Pérez, 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 EF y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T. y López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-33.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@Tic. Revista d'Innovació Educativa*, 14, 71-81.
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K. y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Joy, J. y Maxwell, G.S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 117-194. <https://doi.org/10.1080/09695949992865>
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F. J. y López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(38), 218-233.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M., Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2016). La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas. *Pedagogia e Vita*, 74, 149-159.
- López-Pastor, V. M., Hortugüela, D., Pérez, A., Manrique, J. C., Monreal, I., Arribas, J. M., Gil, C. y Vallés, C. (2015). La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: finalidades, organización y resultados obtenidos. *Rcieg (Revista Arbitrada del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales)*, 20, 78-86.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez, L., Vallés, C. y Romero, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@Tic, Revista d'Innovació Educativa*, 14, 59-10.

- Martínez, L. F., Castejón, F. J. y Santos, M. 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.
- Muros, B. y Luis-Pascual, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Navarro, V., Santos, M. L., Buscà, F., Martínez, L. y Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-13.
- Romero, R., Castejón, F. J. y López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), art. 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero, R., Fraile, A., López-Pastor, V. M. y Castejón, F. J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in Higher Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Santos, M. L., Castejón, F. J. y Martínez, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 127-144.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tabernerero, B. y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(3), 133-144.
- Winstone, N. y Millard, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.

Anexo I

CUESTIONARIO SOBRE METODOLOGÍAS Y EVALUACIÓN

Con el fin de estudiar la metodología y la evaluación utilizadas en la asignatura, te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración.

Estudios ya cursados	Bachiller	Formación profesional	Diplomatura	Licenciatura	Otros
-----------------------------	-----------	-----------------------	-------------	--------------	-------

Sexo	Hombre	Mujer	Edad	<input type="text"/>	Veces que te has matriculado en la asignatura	<input type="text"/>
-------------	--------	-------	-------------	----------------------	--	----------------------

Porcentaje aproximado de clases de la asignatura a las que has asistido	No he asistido a las clases	Menos del 25%	Entre 25 y 50%	Entre 50 y 75%	Entre 75 y 90%	Más del 90%
--	-----------------------------	---------------	----------------	----------------	----------------	-------------

1.- ¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo del curso?	No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc*
---	---------	------	------	----------	-------	--------

*No sabe/No contesta

2.- ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
--	---------	------	------	----------	-------	-------

3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?	No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
--	---------	------	------	----------	-------	-------

4.- ¿Cuánto se han utilizado a lo largo de la asignatura las siguientes metodologías y estrategias?

Proyectos tutelados	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Seminario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Estudio de casos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

Aprendizaje basado en problemas / resolución de problemas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Aprendizaje colaborativo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Lección magistral	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Tertulias dialógicas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Debates	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Consultar bibliografía	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Observación de prácticas docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Mesas redondas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

5.- ¿Cuánto has empleado en la asignatura los siguientes instrumentos?

Cuadernos de campo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Diario o fichas de sesiones	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Recensiones de artículos o libros	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Informes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Plataformas virtuales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Cuaderno o similar para la toma de apuntes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

6.- Indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

Se ha favorecido un clima de clase positivo	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se ha permitido preguntar dudas en las clases	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc

7.- Con respecto al sistema de evaluación en general, indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

Se realizaban procesos de evaluación continua (evaluaciones de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
---	-------	-------	---------	-----------	--------	-------

Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, informando sobre cómo mejorar y corregir los errores)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas, podía derivar en su repetición para mejorarlos	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se utilizaba un portafolios o carpeta individual para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se utilizaba un portafolios grupal o carpeta colaborativa para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Se explicaban previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
Han existido similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas de este mismo centro	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc

8.- Con relación al tipo de examen, indica si en la asignatura se utiliza:

Examen oral	Si	No	Ns/Nc
Examen escrito de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	Si	No	Ns/Nc
Examen con preguntas cortas	Si	No	Ns/Nc
Examen tipo test	Si	No	Ns/Nc
Examen práctico (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.)	Si	No	Ns/Nc
No hay examen	Si	No	Ns/Nc

9.- Con relación a la calificación de la asignatura, indica si:

La calificación proviene únicamente del examen final	Si	No	Ns/Nc
La calificación final proviene del examen final y algún trabajo individual	Si	No	Ns/Nc
La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.)	Si	No	Ns/Nc
La calificación final es la suma de las notas de los exámenes parciales realizados	Si	No	Ns/Nc
La calificación se obtiene sin exámenes	Si	No	Ns/Nc
El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos	Si	No	Ns/Nc
La calificación que pone el profesor está justificada	Si	No	Ns/Nc
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final (si no se superaba el examen no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc
Han existido trabajos teórico-prácticos (no exámenes) que han tenido un peso definitivo en la nota final (si no se superaban no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc

10.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación de la asignatura, indica si:

Los alumnos realizan una valoración de su propio trabajo (autoevaluación)	Si	No	Ns/Nc
Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	Si	No	Ns/Nc
La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	Si	No	Ns/Nc
Los propios alumnos emitan una calificación de manera justificada (autocalificación)	Si	No	Ns/Nc

11.- ¿En qué medida crees que la asignatura desarrolla las siguientes competencias profesionales?

Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Trabajar en equipo con otros docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Participar en la gestión del centro escolar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Informar e implicar a las familias	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Establecer procesos de evaluación formativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

12.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a las ventajas del sistema de evaluación de la asignatura:

Ofrece alternativas a todos los estudiantes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El estudiante realiza un aprendizaje activo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
La calificación es más justa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Permite aprendizajes funcionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

Genera aprendizajes significativos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Se aprende mucho más	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Hay interrelación entre teoría y práctica	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Evalúa todos los aspectos posibles	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Se da un seguimiento más individualizado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Requiere más responsabilidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El profesor se implica más en la asignatura	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El aprendizaje es más autónomo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El estudiante es más consciente de su aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El estudiante aprende formas alternativas de evaluación respecto a las tradicionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Se mejora el rendimiento académico	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

13.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a los inconvenientes del sistema de evaluación de la asignatura:

Exige una asistencia obligatoria y activa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Exige continuidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Hay que comprenderlo previamente	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Exige un mayor esfuerzo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Existe dificultad para trabajar en grupo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Se puede acumular mucho trabajo al final	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Existe una desproporción trabajo/créditos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Las correcciones han sido poco claras	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
La valoración del trabajo es subjetiva	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Falta de costumbre en el alumnado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

14.- Señala la satisfacción global en relación con la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

15.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

16.- ¿Cuál es el grado de dificultad de la asignatura?

Nada difícil	Poco difícil	Medianamente difícil	Bastante difícil	Muy difícil	Ns/Nc
--------------	--------------	----------------------	------------------	-------------	-------

¿Quieres realizar alguna observación o comentario en relación a la asignatura o a este cuestionario? (puedes utilizar el espacio que creas conveniente tanto aquí como en el reverso del folio)

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN -

Breve Cv de los autores

Roberto Souto Suárez

Profesor Titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical. Doctor en Educación. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE). Miembro del Grupo consolidado de Innovación Educativa “Innovación en Evaluación Formativa y Compartida” de la Universidad de La Laguna, viene participando en diversos proyectos de innovación educativa. Autor de la tesis doctoral sobre evaluación formativa "Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: estudio de caso de un proyecto de innovación docente en la Universidad de La Laguna" (2017). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-6247>. Email: rbsouto@ull.edu.es

Francisco Jiménez Jiménez

Profesor titular de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE) desde su creación. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: I+D+i sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física (2008-2011), e I+D+i “Las competencias docentes en la formación del profesor de educación física” (2014-2016). Coordinador del Grupo consolidado de Innovación Educativa “Innovación en Evaluación Formativa y Compartida” de la Universidad de La Laguna, viene participando en diversos proyectos de innovación educativa. Tesis dirigidas en los últimos 5 años: 6. Citas totales: 432 (Google Scholar). Desde 2014: 229 citas. Índice h total 13, desde 2014 9; índice i 10 Total: 14, desde 2014: 7. 1 sexenio (19-07-2017). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-5860>. Email: fjmenez@ull.edu.es

Vicente Navarro Adelantado

Profesor titular de Universidad (jubilado) del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE) desde su creación. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: I+D+i sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física (2008-2011), e I+D+i “Las competencias docentes en la formación del profesor de educación física” (2014-2016). Miembro del Grupo consolidado de Innovación Educativa “Innovación en Evaluación Formativa y Compartida” de la Universidad de La Laguna. Tesis dirigidas: 6. Citas totales: 626 (Google Scholar). Índice h total 14; índice i 10 Total: 19. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-2492>. Email: vnavarro@ull.edu.es