



¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado?*



Irene Silva Rodríguez
Estudiante de la Universidad de Valladolid
ire_08sr@hotmail.com



Víctor M. López-Pastor
Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid
vlopez@mpc.uva.es

| Fecha presentación: 27/09/2014 | Aceptación: 10/02/2015 | Publicación: 22/06/2015

Resumen

La finalidad de este trabajo es conocer cómo vive el alumnado de último curso de universidad los procesos de evaluación experimentados durante toda su carrera. El estudio se lleva a cabo en la formación inicial del profesorado, concretamente en cuarto curso del grado de Maestra/o en Educación Infantil, con una muestra de 86 estudiantes. La metodología utilizada ha sido: entrevistas en profundidad, grupos focales y entrevistas informales. Los resultados indican, por un lado, que gran parte del alumnado parece no saber que está realizando una evaluación formativa y compartida, sienten una gran preocupación ante estos procesos, no entienden para qué sirven muchos de los instrumentos de evaluación que utiliza y parece que no encuentra relaciones entre estos procesos y sus competencias docentes.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación compartida, Educación Superior, formación inicial del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Resum

La finalitat d'aquest treball és conèixer com viu l'alumnat d'últim curs d'universitat els processos d'avaluació experimentats al llarg de tota la seva carrera. L'estudi es duu a terme a la formació inicial del professorat, concretament al quart curs del grau de Mestre en Educació Infantil, amb una mostra de 86 estudiants. La metodologia utilitzada ha estat: entrevistes en profunditat, grups focals i entrevistes informals. Els resultats indiquen, d'una banda, que gran part de l'alumnat sembla no saber que està realitzant, sent una gran preocupació davant d'aquests processos, no entén perquè serveixen molts dels instruments d'avaluació que utilitza i sembla que no troba relacions entre aquests processos i les seves competències docents.

Paraules clau: Avaluació formativa, avaluació compartida, Educació Superior, formació inicial del professorat, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)

Abstract

The purpose of this research was to determine how university students live assessment processes experienced throughout all their university years. The study was carried out in the Pre-service Teacher Education, particularly in the fourth year of the degree of Master in Early Childhood Education, with a sample of 86 students. The methodology used was in-depth interviews, focus groups and informal interviews. Results indicate that most of the students seems not to know who is doing a formative and shared assessment, have great concern with these processes, don't understand many of the assessment instruments used and seems to find no relationship between these processes and their teaching skills.

Key words: Formative Assessment, Shared Assessment, Higher Education, Pre-service Teacher Education, Higher Education European Area (HEEA).

* El trabajo de este artículo está basado en el proyecto de I+D del plan Nacional titulado: "La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física". Referencia: EDU 2013-42024-R.



1. Introducción

Uno de los cambios primordiales en el proceso de Convergencia hacia el EEES es que la formación universitaria debe ir orientada al desarrollo de competencias profesionales (transversales y específicas) y no solo a la acumulación de conocimientos. Uno de los principales retos es ver qué papel puede tener la evaluación y la relevancia de adquirir determinadas competencias profesionales (Dochy, Segers y Sluijsman 1999: 6).

Según Bonsón y Benito (2005: 91) esto es necesario en un contexto de aprendizaje permanente. Por tanto, se pasa de una enseñanza centrada en el docente a que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación (López-Pastor 2009: 118; Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor 2009: 107); convirtiéndose el docente en facilitador del aprendizaje (Brockbank y McGill 2002: 19).

Consecuentemente, la evaluación y metodología se ven directamente afectadas, por lo que han de evolucionar hacia la nueva forma de entender la universidad (López-Pastor 2009: 118). Bretones aboga por “modelos pedagógicos más reflexivos y democráticos” (2008: 198). En esta línea, la evaluación formativa puede mejorar la calidad del aprendizaje y los hábitos de juicio aprendidos, favoreciendo así las bases del aprendizaje continuo (Knight 2005: 192). De esta manera, se dará más importancia a la evaluación continua y formativa, orientada a mejorar los aprendizajes del alumnado, así como también el propio proceso de aprendizaje, en busca de una mayor calidad y protagonismo del alumnado (Bretones 2008: 182). En este último sentido, algunos autores defienden que la evaluación formativa también debe ser enfocada hacia una mejora de la propia acción docente (López-Pastor 2009: 13), mientras que otros consideran que ha de contemplarse con una visión estratégica y activa, como un elemento didáctico transformador (Navarro-Adelantado *et al.* 2010: 4). Por todo ello, nos encontramos ante un momento en que la docencia ha de ser replanteada (Martínez y Ureña 2008: 68).

Este nuevo planteamiento es incoherente con el método tradicional de evaluación, realizado exclusivamente por el profesor y con una finalidad sumativa y calificadora (López-Pastor 2009: 32). En este sentido, en la universidad todavía predomina la utilización del concepto de *evaluación* como sinónimo de *calificación* (López-Pastor 2006: 102), pese a que evaluar y calificar no hace referencia a la misma práctica educativa. Por ello, López-Pastor (2009: 119) defiende que se ha de utilizar la evaluación como una estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, pasando de la pura calificación a la búsqueda de informaciones adicionales sobre el proceso del mismo (Buscà *et al.* 2010: 138).

Según Pérez-Pueyo *et al.* (2009: 35-37), la *evaluación formativa* es aquella que mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la *evaluación compartida* es aquella en la que se implica al alumnado en los procesos de evaluación, siendo fundamental el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el docente y discente. Al hablar de participación del alumno en la evaluación, se ha de destacar la autoevaluación (evaluación que una persona realiza sobre sí misma), la coevaluación (evaluación entre iguales), la compartida (procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación). Las técnicas para dar el salto entre la evaluación compartida y la calificación son las siguientes: la autocalificación (el alumno se califica), la calificación dialogada (consecuencia de un proceso de evaluación com-

partida) y la negociación curricular (López-Pastor 2009: 46). Brown y Glasner (2003: 179) también explican algunos de estos conceptos, como autoevaluación y evaluación por los compañeros. Dochy *et al.* (1999: 16) también recogen la evaluación participativa en la que el alumno tiene un papel central. Fraile (2010: 6) defiende que para el alumnado realice estas tareas el profesorado habrá de ayudarles a desarrollar sus capacidades intrapersonales.

Hay autores que defienden las ventajas de ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje, evaluación y calificación. Por ejemplo, López-Pastor (2008: 300) plantea a su alumnado tres vías: (1) vía de evaluación continua y formativa; (2) vía mixta; y, (3) vía de pruebas finales. Buscà *et al.* (2011: 270) las recogen de la misma forma, pero la tercera vía la denomina final o sumativa. En esta línea, otros autores como Zaragoza *et al.* (2009: 14) recogen también tres: (1) formativa; (2) mixtas, para aquellos alumnos que abandonan el proceso por imposibilidad de seguirlo; y (3) tradicional, que consiste en un examen final.

Según varios autores (Biggs 2005: 179; Bonsón y Benito 2005: 88; Boud y Falchikov 2007: 88; Brown y Glasner 2003: 95; Falchikov 2005: 88; Knight 2005: 192; López-Pastor 2009: 176, etc.), parece que la evaluación formativa y compartida supone numerosas ventajas de cara a mejorar la calidad de la Educación Superior: aumenta la motivación e implicación del alumnado, permite corregir a tiempo los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí misma, es más lógica y coherente con el EEES, desarrolla la responsabilidad, autonomía y comunicación del alumnado, mejora su capacidad de análisis crítico y la autocrítica y también el rendimiento académico. Asimismo, suele generar una mayor implicación y motivación por parte del profesorado, dado que este conoce mejor al alumnado y fomenta procesos metacognitivos (Vallés *et al.* 2011: 142).

Brown y Glasner (2003: 189) consideran que es necesario que el alumnado sepa qué se está evaluando y los efectos que esto tiene en su aprendizaje. Esto nos hace plantearnos si los estudiantes que participan en los procesos de evaluación tienen dudas y/o confusiones sobre su sentido y su viabilidad. Pueden encontrarse diferentes estudios que plantean una serie de problemáticas sobre el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida (Biggs 2005: 255; Brown y Glasner 2003: 188; López-Pastor *et al.* 2007: 13-14; Manrique *et al.* 2012: 94-95; Vallés *et al.* 2011: 142; Zaragoza *et al.* 2009: 12-26, etc.). Las principales parecen ser: (a) las resistencias iniciales del alumnado; (b) la mayor y diferente distribución de la carga de trabajo; (c) la mayor complejidad de este tipo de evaluación con grupos numerosos; (d) falta de hábito en el alumnado y/o profesorado; y, (e) la aparente complejidad de traducir la evaluación realizada durante un proceso a una calificación final.

En los últimos años se están recogiendo numerosas experiencias que demuestran la viabilidad de impartir asignaturas con sistemas de evaluación formativa y compartida en la universidad española (López-Pastor 2009: 124). También pueden encontrarse estudios que comparan la perspectiva del alumnado con la del profesorado en lo referente a los sistemas de evaluación que predominan en la universidad española (Arribas *et al.* 2010; Buscà *et al.* 2011; Gutiérrez-García *et al.* 2013; Martínez-Muñoz *et al.* 2012; Vallés *et al.* 2011). En cambio, hemos encontrado muy pocos trabajos que profundicen en cómo percibe el alumnado este tipo de evaluaciones; especialmente con metodologías cualitativas, de modo que se pueda profundizar en sus vivencias

y sus creencias al respecto (Hamodi y López-Pastor 2012; Moreno *et al.* 2013; Rivera *et al.* 2012).

Por ello, con este estudio se persigue conocer cómo el alumnado de último curso de grado vive los sistemas de evaluación que ha experimentado durante su carrera. Este tema es de especial interés actualmente, dado que existen muy pocos estudios centrados en el punto de vista del estudiante.

2. Objetivos de investigación

Los objetivos que se persiguen con el presente estudio son los siguientes:

1. Averiguar cómo vive el alumnado de un centro de formación inicial del profesorado (FIP) los sistemas de evaluación formativa y compartida que ha experimentado a lo largo de su carrera.
2. Conocer si el alumnado encuentra relación entre estos sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias docentes.
3. Detectar los puntos positivos y críticos que destaca el propio alumnado desde su experiencia sobre estos sistemas de evaluación.

3. Metodología

3.1. Población, muestra y contexto

El estudio se ha realizado con el alumnado de último curso de un centro de FIP, concretamente con las y los estudiantes de cuarto de Grado Maestro en Educación Infantil. La población total está formada por 80 alumnos, en su mayoría mujeres (91%). Se trata de una generación que durante toda su carrera ha tenido diferentes experiencias de evaluación formativa, dado que varios de sus profesoras y profesores forman parte de un grupo de innovación docente que lleva varios años trabajando con estas metodologías.

Se han realizado entrevistas informales con toda la población, mientras que para las entrevistas en profundidad y para el grupo focal se han seleccionado seis personas. En el siguiente apartado se explican los procedimientos seguidos para seleccionar la muestra para cada uno de los tres instrumentos de obtención de datos.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Este estudio ha utilizado una metodología cualitativa, empleando para la obtención de datos los siguientes instrumentos: entrevistas en profundidad, entrevistas informales y grupos focales.

3.2.1. Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad se ha utilizado para indagar en la vivencia del alumnado sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario, basándonos en la propuesta metodológica de Rodríguez, Gil y García (1999).

Partiendo de Ruiz, la selección de la muestra para realizar las entrevistas en profundidad se ha realizado mediante el muestreo no probabilístico para seleccionar a aquellas personas que puedan responder a lo que estamos buscando (57). Para ello se han mezclado mínimos de homogeneidad (último curso del grado en Educación Infantil) y de heterogeneidad, con tres criterios: (1) si están de acuerdo en mayor o menor medida con los sistemas de evaluación formativa y compartida; (2) diversidad de edades, para considerar la posible influencia de la diversidad de experiencias y grado de madurez; y, (3) diversidad de sexos, siendo importante co-

nocer las distintas opiniones para comprobar si existen posibles diferencias.

La muestra seleccionada para este instrumento está compuesta por seis estudiantes, que se ajustan a los criterios explicados (ver Tabla 1).

Los temas establecidos para las entrevistas en profundidad giran a torno a los aspectos clave de este tipo de evaluación (ver Tabla 2).

Las entrevistas en profundidad han sido grabadas en audio, contando con el permiso de las participantes. También se han registrado en el diario de investigación comentarios y situaciones para obtener una información complementaria.

3.2.2. Entrevistas informales

Además de las entrevistas en profundidad, también se ha recogido información mediante entrevistas informales. Estas últimas son de carácter exploratorio y surgen en situaciones espontáneas y naturales de una interacción (Tójar 2006: 242-248). Si bien no permite profundizar ni abarcar los temas importantes exhaustivamente, pero sí tener un primer contacto, abarcar un campo más amplio y conocer los puntos de vista de la población total (Avellaneda 2009: 71-72). Estas se recogieron en un diario de investigación, a través de anecdóticos, señalando el día, la hora, el contexto, la cita literal y su interpretación.

3.2.3. Grupo focal

Escobar y Bonilla (2009, 52) consideran que “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”. Su propósito principal es descubrir sentimientos, creencias, experiencias y reacciones que con otros métodos no sería factible (Gibbs 1997: 2).

Para la composición del mismo se han seguido los mismos criterios establecidos para las entrevistas en profundidad pero, además, que exista poca relación entre los participantes para generar una conversación entre iguales sin presiones (Canales y Peinado 1998: 302). La gran ventaja de crear un grupo focal con mínimos de heterogeneidad y homogeneidad es que se van a explorar experiencias compartidas de las personas de un mismo contexto y diferentes puntos de vista (Kitzinger 1995, 300).

Nos planteamos un número aproximado de 6 personas, ciñéndonos a lo establecido por Canales y Peinado (1998: 300) en lo referente a que “el tamaño del grupo de discusión se sitúa entre los 5 y los 10 actuantes, puesto que estos son los límites mínimo y máximo entre lo que un grupo de discusión funciona correctamente”.

Por tanto, la muestra seleccionada fue la más ajustada a los criterios establecidos de la población total (ver Tabla 3). De los seis participantes solo dos habían participado en las entrevistas en profundidad.

Los temas planteados van en una misma línea que los tratados en la entrevista en profundidad, pero ya distribuidos en función de las categorías y subcategorías establecidas a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas informales y en profundidad (ver Tabla 4).

El grupo focal también se ha grabado en audio, contando con el permiso de las participantes. Igualmente, se han registrado en el diario de investigación aspectos relevantes del mismo como información complementaria.

Muestra	Características
Mujer de 21 años	Está muy de acuerdo con los sistemas de evaluación formativa y compartida.
Mujer de 22 años	Está de acuerdo con estos sistemas, aunque no con todo lo que conlleva, por ejemplo: la coevaluación del examen.
Hombre de 24 años	Está de acuerdo con estos sistemas, pero cree que no se debería realizar examen y que otros aspectos deberían tener más peso en la nota final.
Mujer de 25 años	Está de acuerdo con estos sistemas, aunque algunos aspectos no la convencen, tales como la coevaluación.
Mujer de 29 años	Está de acuerdo con estos sistemas, pero no la convencen algunos aspectos del examen.
Mujer de 32 años	No está completamente de acuerdo en cómo se utilizan estos sistemas, sobre todo el uso del examen, la coevaluación y autoevaluación.

Tabla 1. Muestra seleccionada entrevistas en profundidad.

Temas	Preguntas
Evaluación general	¿Se siente satisfecho con la evaluación que se lleva a cabo en las diferentes asignaturas en la universidad?
Carga de trabajo/créditos	¿Cree que en todas las asignaturas la carga de trabajo se corresponde con los créditos estipulados? ¿En cuáles más? ¿Y menos?
Negociación curricular	¿Los profesores normalmente os permiten consensuar los criterios del programa de las asignaturas? ¿En cuántas asignaturas? ¿Qué opinas sobre ello?
Evaluación formativa y feedback	¿Recibís feedback por parte del profesor sobre los trabajos, teniendo la oportunidad de mejorarlos o corregir los errores? Si es así, ¿mejora la calidad de vuestros trabajos y aprendizaje?
Instrumentos de evaluación	¿Qué instrumentos de evaluación se utilizan normalmente?
	¿Utilizáis portafolios o carpetas para entregar los trabajos?
	¿Contribuye a un mayor aprendizaje?
Participación del alumnado en la evaluación	¿Participáis en la evaluación de las diferentes asignaturas de algún modo?
	¿Realizáis autoevaluaciones y coevaluaciones de vuestros trabajos?
	¿Os sirve para adquirir competencias docentes?
Evaluación formativa y compartida	¿Qué entiende por evaluación formativa y compartida? ¿En alguna asignatura lleváis a cabo este tipo de evaluación?
	Con esta evaluación, ¿considera que el número de horas que dedica a la asignatura es proporcionado a los créditos de la misma?
	¿Considera que estos procesos ayudan a desarrollar competencias docentes?
Calificación	¿Los exámenes se realizan dentro del proceso de E/A o fuera de él? Si se realizan autoevaluaciones o coevaluaciones de los mismos, ¿qué actitud toma ante esta propuesta?
	¿Tenéis la oportunidad de autocalificaros, realizar una entrevista con el profesor y compartir puntos de vista con respecto a vuestra nota?
	¿En cuántas asignaturas lo habéis realizado?
Competencias docentes	En general, ¿estos sistemas de evaluación le han ayudado a adquirir competencias profesionales?

Tabla 2. Guión inicial entrevistas en profundidad.

Muestra	Situación
Mujer de 21 años	Está de acuerdo con los sistemas de evaluación formativa y compartida.
Mujer de 22 años	No está de acuerdo con estos sistemas.
Hombre de 24 años	Está de acuerdo con estos sistemas, pero algunos aspectos no le convencen, tales como el examen y el peso de las diferentes partes.
Mujer de 24 años	Está de acuerdo con estos sistemas, solo difiere en algunos aspectos de la coevaluación.
Mujer de 25 años	Está de acuerdo con estos sistemas, aunque algunos aspectos no la convencen, tales como la coevaluación.
Mujer de 29 años	Está de acuerdo con estos sistemas, pero no la convencen algunos aspectos del examen.

Tabla 3. Muestra seleccionada grupo focal.

Temas	Preguntas
Concepto evaluación formativa y compartida-comprensión	¿Qué entendéis por evaluación formativa y compartida?
	¿Qué utilidad lo daríais? ¿Tiene ventajas? ¿E inconvenientes? ¿Propondríais alguna mejora?
	¿El feedback que os ofrece el profesor permite mejorar los trabajos?
	¿Cómo valoraríais la ayuda que ofrece el docente en estas asignaturas?
Feedback	
Instrumentos de evaluación	¿Cómo valoraríais el trabajo por carpetas o portafolios?
Rendimiento académico	Con la evaluación formativa y compartida, ¿mejora vuestro rendimiento académico?
Competencias docentes	¿Consideráis que dicha evaluación ayuda a desarrollar competencias docentes? ¿Cuáles? ¿Y las autoevaluaciones y coevaluaciones?
Autoevaluaciones y coevaluación	¿Os parece sencillo y adecuado que en estas asignaturas nos animen a coevaluar? ¿Y a autoevaluarnos?
	¿Para realizar autoevaluaciones y coevaluaciones os han enseñado a evaluar previamente?
	En la coevaluación, ¿valoráis bien las valoraciones de los compañeros?
	Cuando realizáis autoevaluaciones, ¿existe subjetividad? ¿Y en las coevaluaciones?
Negociación curricular	¿En cuántas asignaturas habéis consensuado los porcentajes? ¿Os interesaría consensuar otros aspectos?
Evaluación compartida	¿Cómo os sentís al realizar la entrevista con el profesor?
Valoración calificación	¿Consideráis que la nota que obtenéis en las asignaturas que utilizan esta evaluación es justa?
Examen	¿Qué opináis sobre los exámenes en las asignaturas que utilizan una evaluación formativa y compartida? ¿Y sobre las coevaluaciones de los exámenes?
Equilibrio con créditos	¿Consideráis que hay un equilibrio entre los créditos y las horas de trabajo en las asignaturas que utilizan esta evaluación?
	Desde vuestra experiencia, si todas las asignaturas implicaran dichas horas, ¿sería viable?
Acumulación puntual	En estas asignaturas, ¿en algunos momentos puntuales se os acumula trabajo?
Trabajo diario	¿Requieren un trabajo diario? ¿Cómo lo valoráis para vuestra formación?

Tabla 4. Guión inicial del grupo focal.

3.2. Análisis de datos

Tras la realización de todas las entrevistas en profundidad, las entrevistas informales y el grupo focal, se procedió a realizar la transcripción de las diferentes grabaciones, así como las anotaciones en el diario de la investigadora. A continuación se llevó a cabo el proceso de reducción de los datos y la codificación de los mismos (Rodríguez *et al.* 1999: 204-206), empleando la separación en unidades, la identificación y clasificación de unidades, la síntesis y el agrupamiento (Tójar 2006: 289). Se lleva a cabo un proceso categorización (Rodríguez *et al.* 1999: 208; Tójar 2006: 289-290), que da lugar al siguiente sistema de categorías y subcategorías (ver Tabla 5). El análisis de datos se ha realizado de forma manual.

4. Análisis de resultados

En este artículo presentamos los principales resultados obtenidos, organizados a través del árbol de categorías y subcategorías presentado en la Tabla 5. De forma sintética son los siguientes: (1) el alumnado no es demasiado consciente de que el profesorado utilice sistemas de evaluación formativa y compartida (SEFyC); (2) el alumnado presenta críticas, resistencias, miedos y dudas sobre el uso de

dichos sistemas de evaluación; (3) percepción del alumnado sobre la relación que existe entre el uso de de estos sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias docentes; (4) valoraciones positivas sobre la utilización de SEFyC; (5) el efecto de los SEFyC sobre la acumulación puntual de trabajo; y, (6) elección entre vías de aprendizaje en los SEFyC.

En la presentación de resultados iremos intercalando la presentación y explicación de los datos encontrados, con citas literales de los datos recogidos con los diferentes instrumentos, a modo de ejemplo y evidencia. En el paréntesis al final de cada cita informamos de que instrumento se trata, en función de las claves que se presentan en la Tabla 6.

4.1. El alumnado no es demasiado consciente de que el profesorado utilice sistemas de evaluación formativa y compartida

Parte del alumnado no parece ser consciente de estar realizando procesos de evaluación formativa y compartida, ni parece tener claro el número de asignaturas que seguían estos sistemas de evaluación:

Categorías	Subcategorías	Código	Explicación de la categoría o subcategoría
1. Evaluación formativa y compartida	1.1. Concepto-comprensión	CON.COMP	Comprensión sobre qué es la evaluación formativa y compartida y los conceptos propios de esta: autoevaluación, coevaluación...
2. Críticas, resistencias, miedos y dudas	2.1. Autoevaluación	AUTO.	Se presentan algunas voces críticas, resistencias, miedos y dudas sobre el uso de estas técnicas e instrumentos de evaluación
	2.2. Coevaluación	COE.	
	2.3. Evaluación compartida	ECOM.	
	2.4. Examen	EXAMN.	
3. Competencias docentes		COM.DO.	Competencias básicas para el ejercicio profesional docente
4. Valoraciones positivas de los sistemas de evaluación formativa y compartida	4.1. Aprendizaje	APR.	Aprendizaje en relación con los sistemas de evaluación formativa y compartida
	4.2. Rendimiento académico	R.ACAD.	Resultados obtenidos en las asignaturas que utilizan evaluación formativa y compartida
	4.3. Papel profesorado	P.PROF.	El apoyo que recibe el alumnado por parte del profesorado en las asignaturas que utilizan estos sistemas de evaluación
5. Acumulación puntual trabajo	5.1. Equilibrio con créditos	EQU.	Si los créditos de las asignaturas que utilizan estos sistemas de evaluación se corresponden con el número de horas que trabajan
	5.2. Viabilidad	VIAB.	Si estos sistemas de evaluación son factibles de acuerdo a las condiciones de tiempo, personales y capacidad de trabajo
	5.3. Trabajo diario	DIA.	Si el alumnado sufre más o menos acumulaciones puntuales con el trabajo diario
6. Vías de aprendizaje		V.APR.	El alumnado elige entre las diferentes vías de aprendizaje, evaluación y calificación ofrecidas por el profesorado

Tabla 5. Sistema de categorías y subcategorías y códigos utilizados.

Técnica de obtención de datos utilizada	Clave
Entrevista en profundidad	EP
Entrevista informal	EI
Grupo Focal	GF
Persona que realiza la afirmación	Según el número (ej.: 1, 4, 6...)

Tabla 6. Significado de las claves utilizadas en el paréntesis final de las citas literales.

“Lo hemos hecho en 4 y estoy tirando por lo alto” (EP/1).
 “Dudo bastante, pero ponla una media de dos, tres” (EP/5).
 “Yo creo que de cada curso una y como mucho dos” (GF/3).

O bien realizan una crítica a las asignaturas que dicen llevar a cabo sistemas de evaluación formativa pero que en realidad no lo parece:

“En una asignatura de evaluación formativa y compartida no recibías ningún feed-back del docente” (GF/10).

También muestran desconocimiento de algunos conceptos propios de esta evaluación, como la evaluación formativa y continua:

“No sé lo que es una evaluación formativa” (EP/1).
 “¿Qué quieres decir con evaluación continua?” (EP/6).
 “Pero, ¿a qué te refieres con continua? ¿A qué te miran los trabajos?” (GF/5).

O bien una confusión entre los diferentes términos implicados. Por ejemplo, confundir *autoevaluación* y *coevaluación*, utilizándolos indistintamente. También confunden la *evaluación compartida* con la *heteroevaluación*, la *coevaluación* y la *formativa*. Inicialmente, esto debería quedar claro para que sean conscientes de que implican estos procesos:

“¿Subimos las autoevaluaciones de nuestros compañeros a la plataforma?” (EI/17).
 “¿Cómo nos repartimos las autoevaluaciones de las presentaciones de nuestros compañeros?” (EI/18).
 “Entiendo por compartida que nosotros aprendamos de los que nos dicen nuestros compañeros” (EP/1).
 “Por evaluación compartida entiendo que tanto el profesor te evalúe a ti como tú le evalúes a él” (EP/2).
 “La compartida es una coevaluación, tú evalúas tu parte, el profesor por otra y luego ya vemos a qué acuerdo llegamos” (EP/4).
 “Yo entiendo la formativa como que el profesor valora nuestras opiniones” (GF/12).

Por otra parte, parece existir una mala comprensión de la lógica interna del sistema por parte del alumnado, por lo que critican los requisitos de asistencia y participación para permanecer en vía continua, a pesar de haber sido claramente explicado al inicio y durante todo el cuatrimestre que

son requisitos, no criterios de evaluación:

“No nos parece bien que se evalúe la asistencia y la participación” (EI/15).
 “Esto es la universidad, nadie tiene que controlar mi asistencia y menos dar explicaciones” (EI/16).
 “Estamos en una enseñanza no obligatoria por lo que la asistencia no es relevante” (EP/2).

También aparecen numerosos comentarios, la mayoría críticos, sobre la vivencia de diferentes procesos de evaluación y calificación entre iguales en varias asignaturas:

“No sería sincera si dijera que se aprende, porque valoras más a la persona que al trabajo” (EP/2).
 “No aprendo porque nadie me ha enseñado a evaluar y tengo la sensación de que ponemos cualquier nota. Yo no puedo aprender por poner a mi compañero un 5 o un 8” (EP/4).
 “Somos más críticos para decirlo por detrás, pues siempre decimos los aspectos positivos pero de los negativos nadie habla, por lo que, ¿aprendemos?” (GF/12).
 “¿Cómo voy a evaluar si no estoy atendiendo? Estoy haciendo otras cosas... Es una pérdida de tiempo hacer esto” (EI/14).

4.2. Críticas, resistencias, miedos y dudas del alumnado ante los sistemas de evaluación formativa y compartida puestos en práctica

Muchos piensan que el centro de la evaluación sigue estando en el docente, teniendo este la última palabra, aunque intenten otorgarles participación.

“¡Qué más da que te evalúen los compañeros, si el profesor tiene la última palabra!” (EI/19).
 “Aunque te diga “valora a tu compañero”, él sabe de sobra que nota va a poner” (GF/9).

Una parte del alumnado muestra una opinión crítica sobre las asignaturas en las que se les pidió participar en los procesos de autocalificación (el alumno se califica) pero posteriormente no se las tenía muy en cuenta:

“Tu nota final no se corresponde con lo que hacías a veces, por lo que ciertos profesores se las dan de que utilizan esta evaluación y no es así” (EP/3).
 “Es una pérdida de tiempo evaluar a los demás, pues el profesor no se leerá esas evaluaciones” (EI/20).

Pese a que el alumnado valore la evaluación compartida (procesos de diálogo que mantienen el profesor con su alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación) positivamente, presentan algunos miedos, dado que creen que no se valora su opinión y en ocasiones no saben de dónde salen sus notas. También presentan incertidumbre sobre qué sucedería si hubiera una gran diferencia entre ambas partes:

“El profesor pone la nota que quiere. No sé de qué sirve que nos pregunte porque yo me pondría un 10” (EI/21).
 “Tú dices tu nota y el profesor dice si está de acuerdo o no, pero no te detalla aspectos” (EP/2).
 “Me gustaría saber qué pasaría si hay mucha diferencia entre el alumnado y el profesorado y a qué acuerdo se llegaría” (EP/4).

“Aunque te diga “luego negociamos tu nota”, él ya lo tiene pensado. Yo en la entrevista no sabía de dónde salen algunas notas” (GF/9).

En la línea de realizar autoevaluaciones (evaluación que una persona realiza sobre sí misma) y coevaluaciones (evaluación entre iguales), piensan que es una práctica complicada, mostrando cierto miedo a la hora de realizarlas:

“Me cuesta mucho autoevaluar mi propia práctica” (EI/22).

“La coevaluación es complicada porque no sabemos aceptar críticas. La autoevaluación también, porque siempre en las calificaciones te han dado palos, entonces te infravaloras” (EP/3).

“Yo en clase hablaba con miedo porque la gente estaba a la defensiva al recibir las críticas” (GP/9).

Además de esto, relacionan la práctica de la autoevaluación y coevaluación con la subjetividad, girando su mayor preocupación en torno a la nota:

“Si fuera docente y propusiese realizar autoevaluaciones y coevaluaciones, tendría que conocer muy bien al alumnado, pero no me fiaría” (EP/6).

“No me parece bien que nosotros mismos evaluemos nuestra participación y recaiga sobre nosotros todo el peso. ¿Y si alguien se pone más nota? No es justo” (EI/23).

“Para mí tiene una carga subjetiva y si están exponiendo tus amigos, ese fallo en vez de un 8 será un 7,5, lo que no sucedería si te cayeran mal. Esto sucede más aún cuando no te facilitan criterios” (EP/5).

En estos procesos suelen surgir preocupaciones por parte del alumnado, ya que aún no confían en su capacidad crítica objetiva y menos en la del resto. La principal preocupación es que las coevaluaciones puedan influir de algún modo en su nota:

“¿Y si te evalúan mal los compañeros?” (EI/24).

“A mí me parece bien la coevaluación siempre y cuando la nota de peso la ponga el maestro” (EP/S2).

También muestran bastante resistencia ante la realización de un examen parcial dentro de un sistema de evaluación formativa, afirmando no entender cuál es su utilidad:

“No concibo que se haga un examen para que no se cuele gente. Yo digo examen sí cuando no sirve para calificar, sino para ver si ese alumno ha aprendido, que sea formativo, que cuando terminemos se hable de él. Si no es así, nos olvidamos de la finalidad de aprender” (EP/4).

“No tiene mucho peso, pero está la exigencia del 5 y todo tu trabajo se queda ahí. Si el profesor conoce bien a su alumnado y hay un seguimiento no haría falta” (EP/2).

“No encuentro sentido al examen. No es formativo. Quizás si se hablara del examen cuando termináramos, vería más sentido” (EI/25).

“El examen no es formativo porque no tienes opción ni de mejorarlo ni de replantear la pregunta si te has equivocado y contestarla bien” (EP/3).

“Entonces, si no me dejas mejorar el examen, ¿qué te importa, que apruebe o que aprenda?” (GF/10).

Tampoco les parece bien que se les exija hacer una coevaluación del examen de un compañero, resaltando que nadie les ha enseñado a hacerlo, requiriendo mucha responsabilidad y afectando a su nota si no lo hacen bien.

“No me parece bien que nos exijan calificar un examen porque a mí nadie me ha enseñado a hacerlo y menos con presiones de si lo hago mal me quiten, ¿cómo me van a quitar puntos o añadirme si no me han enseñado?” (EP/4).

“Sientes mucha responsabilidad y tomas otra actitud. Primero siento presión porque sabes el nombre de la persona y no es lo mismo valorar un examen que está bien a uno que está fatal y segundo porque si lo hago mal mi nota baja” (EP/5).

“Yo me lo tomo como un reto porque tienes enfrente de ti el que un alumno apruebe o suspenda” (GF/S12).

Sin embargo, todos reconocen que si no tuviera ningún efecto en su propia nota el cómo realizar la coevaluación, no serían objetivos:

“Al influir mi valoración en mi nota soy muy objetiva” (GF/11).

“Requiere mucha responsabilidad y ser objetivo y más cuando tu nota depende de eso. Sin esto no seríamos objetivos” (EP/6).

4.3. ¿En qué medida la utilización de sistemas de evaluación formativa está relacionada con el desarrollo de competencias profesionales?

Todo el alumnado señala que estos sistemas de evaluación ayudan a adquirir competencias docentes, pero no saben decir exactamente cuáles ni diferencian claramente entre las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación formativa:

“Sí que adquieres más competencias porque después de la práctica dialogabas, analizando la puesta en práctica de tus compañeros, evaluándote incluso a ti mismo” (EP/5).

“Estas asignaturas han sido fundamentales, dado que nos hemos visto desde dos roles: alumno y docente. También hemos aprendido a observar y apuntar aquello que podía ser significativo con su posterior reflexión” (EP/4).

“Sí que hemos adquirido competencias docentes porque tenías que evaluar tus competencias como maestra” (GF/12).

Una minoría señala que la autoevaluación y coevaluación en concreto no les ha ayudado a adquirir competencias docentes, manteniendo la creencia de que si no te lo enseñan tú no puedes aprenderlo, a pesar de que hayas participado en procesos de aprendizaje que te ayuden a desarrollarlas:

“No adquieres competencias porque a mí nadie me ha enseñado a evaluar” (EP/S4).

4.4. Valoración general positiva sobre dichos sistemas de evaluación

Aparecen muchas valoraciones positivas de estos sistemas de evaluación, muchas de ellas en relación al mayor aprendizaje que consiguen en las asignaturas que los utilizan:

“Prefiero la compartida porque nos piden opinión y es en la única que lo hacen” (GF/7).

“Por la reflexión, por el hecho de que te den feedback y tengas la posibilidad de corregirlo, se aprende muchísimo” (EP/6).

“Han sido muy enriquecedoras para nuestro aprendizaje, pues sin esas correcciones, tu aprendizaje estaría limitado” (EP/5).

“Estoy de acuerdo con esta evaluación en el sentido de que se vivencia mucho más el aprendizaje, por lo que se aprende más” (EI/26).

En esta línea, además del supuesto aprendizaje adquirido con este tipo de evaluación, todos piensan que su rendimiento académico mejora:

“En mi caso ha mejorado mucho por el feedback continuo” (EP/2).

“Sí, mejora, y lo del feedback lo considero fundamental para ello” (EP/6).

“Casualmente las mejores notas son en las asignaturas que ha habido esta evaluación” (EP/3).

“Mi rendimiento académico mejora gracias a la metodología utilizada” (GF/8).

También destacan el gran apoyo recibido por parte del profesorado en estos sistemas de evaluación:

“Estos profesores muestran un gran interés haciendo buenas correcciones” (EP/5).

“Con esta evaluación el profesorado se implica mucho más” (GF/12).

Pese a la resistencia presentada ante la realización de evaluaciones y autoevaluaciones, por no entender su finalidad, la mitad de la muestra señala que son más críticos y reflexivos gracias a su práctica:

“Con las autoevaluaciones aprendemos mucho, conociéndonos a nosotros mismos y siendo más autocríticos, teniendo la posibilidad de mejorar. Con las coevaluaciones también, porque muchas veces no somos conscientes de nuestros errores y lo que hemos hecho visto desde fuera quizás no esté tan bien lo que nos ayuda a mejorar” (EP/3).

“He aprendido porque para mí antes todo era un 8 y ahora me fijo más y tengo una visión más crítica” (EP/5).

En lo referente a la evaluación compartida, parecen tener buenas sensaciones en las entrevistas realizadas con el profesor:

“Inicialmente llevaba fatal que alguien pudiera hablar sobre mi nota, sentía vergüenza, pero valoro positivamente saber en qué he flojeado, qué he hecho bien...” (EP/5).

“Me gusta mucho quedar con la tutora y poner en común nuestros puntos de vista” (EI/27).

“Para mí fue necesario contrastar los dos puntos de vista porque me infravaloré. En la evaluación anterior me sobrevaloré, por lo que me daba miedo que el profesor me dijese algo por haberme sobrevalorado” (EP/3).

“A mí me gusta porque reflexionas sobre el porqué te mereces esa nota, valorando lo aprendido y tu esfuerzo” (GF/11).

4.5. Evaluación formativa y carga de trabajo: “¿Tenemos acumulaciones puntuales de trabajo? ¿Trabajamos más de lo habitual?”

En cuanto a la carga de trabajo existe bastante polémica respecto a si los créditos de las asignaturas que utilizan estos sistemas de evaluación se corresponden con el número de horas que trabajan. La mitad considera que sí se corresponde, mientras la otra mitad considera lo contrario:

“Yo creo que he dedicado más horas de las que había que dedicar” (EP/5).

“Son los únicos que lo llevan a rajatabla y son en las que más hemos trabajado y cumplido las horas que esos créditos estipulaban” (EP/6).

“Ha habido una desproporción de horas y una desorganización en los horarios” (EI/28).

“Yo creo que se corresponden perfectamente” (GF/8).

No obstante, todos piensan que estas asignaturas requieren bastante trabajo, pensando seriamente en qué sucedería si todas las asignaturas fueran así, dudando, en ese caso, de su viabilidad:

“Si todas las asignaturas fueran así no sería viable, yo no podría con tanto trabajo” (EP/6).

“Sería mucha carga de trabajo, pero aprenderías más” (GF/10).

“Me imagino todas las asignaturas así y me muero” (EI/29).

Pese a que consideren que requiere bastante trabajo, a excepción de una persona, todas piensan que precisamente en las asignaturas que utilizan este tipo de evaluación es donde sufren menos acumulaciones puntuales gracias al trabajo diario:

“En otras asignaturas sí que se me ha acumulado, pero en estas no, porque te acostumbras al trabajo y pones mayores ganas que en donde no te devuelven nada” (EP/1).

“Son en las que menos se te acumula trabajo” (GF/7).

“Yo creo que son en las que más se me acumula” (EP/5).

4.6. ¿Qué vías de aprendizaje elige normalmente el alumnado?

En las diferentes asignaturas que han llevado a cabo procesos de evaluación formativa y compartida se han planteado al alumnado las siguientes vías: (1) vía de evaluación continua y formativa; (2) vía mixta; y, (3) vía de pruebas finales.

Todas las personas encuestadas valoran positivamente la posibilidad de elegir una vía u otra, decantándose por la presencial por ser en la que realmente se aprende, desde su punto de vista. No obstante, señalan que todas las vías deberían ofrecer las mismas posibilidades:

“Yo elijo la presencial porque he podido, pero las personas que trabajaban deben tener las mismas posibilidades y no ser más complicado” (GF/10).

“Yo elijo la presencial porque aprendo más asistiendo a clase, pero entiendo que la gente que tenga otros compromisos tengan otras posibilidades” (EP/6).

“Elijo la presencial porque necesito del docente, aprendo mucho haciendo, sintiéndome parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Yo tengo la oportunidad de venir a clase, pero no todos pueden, por lo que considero que las otras vías son necesarias e igual de válidas” (EP/4).

5. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado profundizar en cómo vive el alumnado de un centro de FIP los sistemas de evaluación formativa y compartida. Para ello, hemos realizado una investigación cualitativa, basándonos en una fundamentación teórica y utilizando una serie de instrumentos de recogida de datos para conocer la percepción del alumnado. En muchas ocasiones, la muestra seleccionada ha mostrado algunas confusiones sobre este tipo de evaluación, así como resistencias, miedos y dudas. Las principales críticas giran en torno a la dificultad de que el alumnado se autoevalúe y evalúe a otros, la subjetividad en las coevaluaciones, su participación real en la evaluación, la justicia de las calificaciones, la controversia de realizar un examen parcial y la viabilidad de estos sistemas si todas las asignaturas del mismo cuatrimestre los utilizaran. Pero, por otra parte, también han mostrado una valoración general positiva, especialmente respecto a los efectos positivos que tienen en su aprendizaje. Además, todo el alumnado entrevistado parece estar de acuerdo en que la utilización de estos sistemas de evaluación ayuda a adquirir competencias docentes, aunque no parecen tener ideas muy concretas sobre cuáles son. La mayoría de aspectos valorados de forma positiva giran en torno al aprendizaje, el papel del profesorado, la organización del trabajo y el reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando las saturaciones finales.

Esperamos que este artículo sea de interés para el profesorado universitario que está implicado en la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida, de modo que pueda tener un mayor conocimiento de cómo lo vive el alumnado y cuáles suelen ser sus preocupaciones, dudas y miedos al respecto. De esta manera, podrán mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus sistemas de evaluación, explicando mejor al alumnado los conceptos y aspectos clave de estos procesos.

Como prospectiva, parece interesante explorar si el alumnado considera que estos sistemas de evaluación generan una formación universitaria de mayor calidad y una mayor adquisición de competencias específicas y transversales, con aprendizajes más útiles para su futuro profesional y para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

6. Lista de referencias

- Álvarez, Juan M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arribas, José M., Carabias, David y Monreal, Inés (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), pp. 27-35. Fecha de consulta, 06.04.2014.
- Avellaneda, Pau (2009). La investigación cualitativa en el estudio de las relaciones entre movilidad cotidiana y pobreza en el contexto latinoamericano. Un caso aplicado en la Lima metropolitana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 55, pp. 57-76. Fecha de consulta, 07.04.2014.
- Biggs, John B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, Magdalena y Benito, Águeda (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, Águeda, y Ana C. Cruz (co-ords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp. 87-101.
- Boud, David y Falchikov, Nancy (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the long term*. London: Routledge.
- Bretones, Antonio (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, pp. 181-202. Fecha de consulta, 08.05.2014.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, Sally A. y Glasner, Angela (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, Francesc; Cladellas, Laia; Calvo, Jordi; Martín, Montserrat; Padrós, María y Capllonch, Marta (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 9 (2), pp. 137-148. Fecha de consulta, 05.06.2014.
- Buscà, Francesc, Pintor, Patricia; Martínez, Lurdes; y Peire, Tomás (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, pp. 255-276. Fecha de consulta, 03.05.2014.
- Canales, Manuel y Peinado Anselmo (1998). Grupos de discusión. En Delgado, Juan M., y Juan Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 288-316.
- Dochy, Filip, Segers, Mien y Sluijsman, Dominique (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3) pp. 331-350. Fecha de consulta, 20 Mar. 2014. DOI: 10.1080/03075079912331379935
- Escobar, Jazmín, y Bonilla, Francy I. (2009). Grupos focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), pp. 51-67. *Universidad el Bosque*. Fecha de consulta, 15.03.2014.
- Falchikov, Nancy (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fraille, Antonio (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, 3, pp. 6-18. Fecha de consulta, 10.04.2014.
- Gibbs, Anita (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), pp. 1-8. Fecha de consulta, 09.05.2014.
- Gutiérrez-García, Carlos, Pérez-Pueyo, Ángel y Pérez-Gutiérrez, Mikel (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), pp. 130-151. Fecha de consulta, 15.05.2014.
- Hamodi, Carolina, y López-Pastor, Ana T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), pp. 103-116. Fecha de consulta, 20.04.2014.
- Kitzinger, Jenny (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311 (7000), pp. 299-302. Fecha de consulta, 25.04.2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>

- Knight, Peter (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, Víctor M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (30), pp. 93-119. Fecha de consulta, 11.05.2014.
- López-Pastor, Víctor 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), pp. 293-311. Fecha de consulta, 11.06.2014. DOI: 10.1080/02619760802208452
- López-Pastor, Víctor M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, Víctor 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), pp. 117-130. Fecha de consulta, 15.06.2014.
- López-Pastor, Víctor M., Luis F. Martínez y José A. Julián (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), pp. 1-19. Fecha de consulta, 20.06.2014.
- Manrique, Juan C., Cristina Vallés y Juan M. Gea (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), pp. 87-102. Fecha de consulta, 22.03.2014.
- Martínez-Muñoz, Luis F., Francisco J. Castejón y M. Luisa Santos-Pastor (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), Fecha de consulta, 25.03.2014.
- Martínez, Lurdes y Ureña, Nuria (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, pp.67-86. Fecha de consulta, 28.03.2014.
- Moreno, Alberto, Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2013). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios pedagógicos* 39 (1), pp. 165-177. Fecha de consulta, 01.04.2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>
- Navarro-Adelantado, Vicente., M. Luisa Santos-Pastor, Francesc Buscà, Lurdes Martínez-Mínguez y Luis F. Martínez-Muñoz (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 1-13. Fecha de consulta, 04.04.2014.
- Pérez-Pueyo, Ángel, Jose A. Julián y Víctor M. Pastor (2009). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López-Pastor, Víctor M. (coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp. 19-45.
- Rivera, Enrique, Trigueros, Carmen; Moreno, Alberto y de la Torre, Eduardo (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar “formar docentes, formar personas”. Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society & Education*, 4(1), pp. 13-24. Fecha de consulta, 13.04.2014.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, José I (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tójar, Juan C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vallés, Cristina, Ureña, Nuria y Ruiz, Encarnación (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), pp. 135-158. Fecha de consulta, 20.04.2014.
- Zaragoza, Javier, Luis-Pascual, Juan C. y Manrique, Juan C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, pp. 1-33. Fecha de consulta, 28.04.2014.

| Cita recomendada de este artículo

Silva Rodríguez, Irene; López-Pastor, Víctor Manuel (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado?. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 14). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.