



Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa*



Lurdes Martínez-Mínguez

Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona | lurdes.martinez@uab.cat



Cristina Vallés Rapp

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid | cvalles@dce.uva.es



María Rosario Romero-Martín

Profesora Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza | rromero@unizar.es

| Fecha presentación: 06/10/2014 | Aceptación: 25/03/2015 | Publicación: 22/06/2015

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las ventajas e inconvenientes que encuentra el alumnado universitario que cursa asignaturas en las que se implementan sistemas de evaluación formativa de competencias. Desde una metodología cuantitativa, descriptiva y no comparativa, se han analizado las opiniones de 5.419 estudiantes, que han cursado 70 asignaturas en 16 universidades españolas durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, a través de una escala de opinión tipo Likert. Los resultados muestran como ventajas las referidas al protagonismo del alumnado, la individualización de la enseñanza y del grado y tipo de aprendizaje; y unos inconvenientes en referencia a la dedicación del estudiante, su compromiso individual y grupal y la carga de trabajo que suponen para el alumnado estos sistemas de evaluación.

Palabras clave: evaluación de competencias, evaluación formativa, educación superior, ventajas, inconvenientes

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar els avantatges i inconvenients que troba l'alumnat universitari que cursa assignatures en les quals s'implementen sistemes d'avaluació formativa de competències. Des d'una metodologia quantitativa, descriptiva i no comparativa, s'han analitzat les opinions de 5.419 estudiants, que han cursat 70 assignatures en 16 universitats espanyoles durant els cursos 2011-2012 i 2012-2013, a través d'una escala d'opinió tipus Likert. Els resultats mostren com a avantatges les referides al protagonisme de l'alumnat, la individualització de l'ensenyament i del grau i tipus d'aprenentatge; i uns inconvenients en referència a la dedicació de l'estudiant, el seu compromís individual i de grup, i la càrrega de treball que suposen per l'alumnat aquests sistemes d'avaluació.

Paraules clau: avaluació de competències, avaluació formativa, educació superior, avantatges, inconvenients

Abstract

The objective of this study is analyzing the advantages and disadvantages of university students who study subjects that develop systems of skills formative assessment. Following a quantitative, descriptive and non-competitive methodology, we have analyzed the opinions of 5,419 students who have studied 70 subjects at 16 Spanish universities in the years 1011-2012 and 2012-2013, through a Likert scale opinion. The results show the advantages of the student's importance, the individualization of the teaching practice and the type of learning achievement, and some disadvantages referring to the student's devotion, their individual and group commitment and the workload that formative assessment system involve.

Key words: skills assessment, formative assessment, higher education, advantages, disadvantages.

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



1. Introducción

La educación superior española lleva poco más de una década sometida a adaptaciones ideológicas, estructurales y pedagógicas que han sido fundamentalmente fruto del proceso de convergencia europea vigente. Algunas de las transformaciones que han tenido lugar se refieren a plantear a través de competencias los aprendizajes o habilidades que los futuros profesionales deben adquirir durante su formación inicial, y como estas deben evaluarse.

1.1. La enseñanza superior basada en competencias

Los cuatro pilares de la educación contemplados en el documento de Delors (1996) a petición de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, se han convertido en los antecedentes de la actual educación basada en competencias entendida como “los saberes que tendrían que aprender los jóvenes para estar preparados para afrontar los retos con los que se encontrarían en el futuro” (Sanmartí, 2011:82).

Los años 90 constituyen, para la mayoría de universidades europeas, el comienzo de una década de profundos cambios en la concepción de la educación superior. El término *competencia* entró con fuerza, aunque ya se usaba en la Edad Media para referirse a: “la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diversos oficios en su trabajo con el patrón” (Cano, 2007:34). Este término se incorpora al ámbito educativo a finales del siglo XX, en el momento en que en los países llamados desarrollados la educación se establece como obligatoria hasta como mínimo los 16 años. Esto provoca un aumento del fracaso escolar, y se empieza a pensar que la escuela ya no prepara para las necesidades que la sociedad reclama (Sanmartí, 2011).

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002) clasifica las competencias clave en tres amplias categorías: usar herramientas de forma interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Por otro lado, las aportaciones de expertos consultados (Eurydice, 2002) coincidieron en que los cambios que debía aportar esta educación por competencias en los currículos de los países de la Unión Europea, tenían que tender a adquirir saberes que posibilitaran aprender a aprender durante toda la vida, a vivir y participar en una sociedad democrática que trabajara en equipo y consensuaran puntos de vista, y a encontrar una información que posibilitara construir y organizar el conocimiento de manera eficiente, comprensiva y sabiéndolo analizar de forma crítica y reflexiva.

Estas nuevas directrices empezaron a plasmarse en la universidad española a través del Documento-Marco *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* (MEC, 2003), el *Real Decreto 1125/2003*, y *Las propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad* (MEC, 2006).

La adquisición de este tipo de saberes y conocimientos provoca cambios profundos en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario. Por un lado respecto al sujeto protagonista, en palabras de Nunziatti (1990) se persigue “que el alumnado llegue a ser un aprendiz lo más autónomo posible, siendo capaz de reconocer sus errores y encontrando caminos para superarlos”, mientras que la función del profesorado se limita a “guiar” de forma interactiva y secuencial (Bembenucci, 2009).

Por otro lado, se necesita una metodología activa, participativa y significativa: “Los diseños por competencias obligan a buscar fórmulas para que los estudiantes integren y

apliquen saberes. Ello significa que aumenta el sentido que poseen los casos, los proyectos, las simulaciones, las prácticas, etc.” (Cano, 2012: 14-15). El último cambio que vamos a destacar se refiere a la evaluación que debe servir para comprender y mejorar, no solamente para calificar, “una demanda sobre cómo orientar la evaluación como proceso formativo, en el que el alumno tuviera un mejor conocimiento de sus avances y como alternativa a una evaluación de carácter finalista” (Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014: 16).

Pero, ¿realmente está cambiando el sujeto protagonista, la metodología y la evaluación en la educación superior? Para Trigueros (2011: 235) no demasiado, ya que hablamos de “construcción del conocimiento, la creación de redes de aprendizaje, trabajo en colaboración, pero la metodología predominante sigue siendo la lección magistral”, y el discurso del docente, único y hegemónico.

Por todo ello la universidad se encuentra todavía ante una oportunidad de cambio mucho más profundo que una mera transformación estructural o de planes de estudio (De Miguel, 2005); al respecto, varios autores (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Trillo y Porto, 1999; Zabalza, 2001) coinciden en considerar a la evaluación como el eslabón fundamental para que el cambio epistemológico y metodológico que conlleva el EEES sea una realidad en la línea en que Nunziatti ya se pronunciaba al principio de los años noventa: “La reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará” (1990:47).

1.2. Evaluación por competencias

La evaluación por competencias debe entenderse como una experiencia formativa que permite a los estudiantes la toma de conciencia sobre cómo evoluciona su aprendizaje para utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades (cognitivas, afectivas y sociales) en una variedad de contextos. Se abandona el *aprendizaje bancario* para dar paso al *aprendizaje dialógico* (Freire, 1970, 1990, 1997; Flecha, 1998; Flecha y Puigvert, 1998, 2005) y el *aprendizaje superficial* frente al *aprendizaje profundo* (Biggs, 2005).

En la formación inicial esta evaluación por competencias está íntimamente conectada al aprender a aprender y tienen un papel esencial los procesos de evaluación auténtica, de autorregulación y de retroacción o feed-back (Cano, 2012). La finalidad de esta evaluación auténtica es aportar evidencias sobre la consecución de las competencias de los estudiantes para resolver situaciones profesionales similares a las que deberá desempeñar en un futuro próximo cuando ejerza la profesión para la cual se está formando (Mateo, 2005). Para Cano (2012) la autorregulación es una estrategia prevista y planificada por el profesorado para que cada estudiante pueda adaptar las condiciones generales de una tarea a sus condiciones particulares. Para Escudero (2010) el feed-back debe servir para: confirmar lo que se conoce y se hace bien; adaptar y ajustar correctamente lo conocido; diagnosticar errores y carencias; corregir creencias previas o conocimientos incorrectos; añadir información a lo conocido y reestructurar esquemas y concepciones con nueva información.

Según Angulo (2008) el reto está en diseñar actividades de evaluación pertinentes y contextualizadas que contribuyan a desarrollar competencias clave para educar crítica y reflexivamente a los profesionales del futuro capacitándolos como generadores de su propio conocimiento para comprender y transformar la realidad.

Todos estos presupuestos encajan con el concepto de evaluación formativa. Esta evaluación reclama un replanteamiento que influye en el resto de componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues afecta a los objetivos, a las actividades, al papel del profesor, y demanda una metodología activa y participativa por parte del estudiante que, partiendo de sus intereses y necesidades, fomenta un aprendizaje autónomo y autorregulado (López, Martínez y Julián, 2007).

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria es un buen ejemplo de equipos de trabajo que desarrollan coordinadamente líneas de innovación e investigación centradas en la evaluación de competencias con un carácter formativo en el marco de la educación superior española. El origen de esta Red se sitúa en el curso 2004-2005, con un carácter interuniversitario y pluridisciplinar. Actualmente está formada por 110 profesores de 12 áreas y 21 universidades españolas adscritos a diversas titulaciones. Entre otros proyectos, actualmente está desarrollando el EDU 2013-42024-R del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, titulado *La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*.

1.3. Evaluación formativa

Para la evaluación formativa la calificación o medición del rendimiento académico y la evaluación final de los contenidos no es lo más importante. Su propósito es disponer de la información necesaria para que profesorado y alumnado enseñen y aprendan mejor (Pérez, Julián y López, 2009). En este tipo de evaluación toma una gran importancia la existencia y calidad de la retroalimentación realizada, utilizando la información para situar y reorientar el proceso de adquisición de competencias (Romero-Martín et al., 2014).

Diferentes autores exponen lo que entienden por evaluación formativa, compartiendo todos ellos que el alumnado es tratado y entendido como un agente activo en el desarrollo de la evaluación de sus aprendizajes (Biggs, 2005; Bowden y Marton, 2012; Brown y Glasner, 2007; LajJaharn y Webster, 2003; Roach, 2003). Stake (2006) la entiende cómo parte de un proceso que incita al cambio y al desarrollo. Para Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza (2011) se centra en la valoración, juicio y toma de decisiones, con la finalidad principal de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Zabalza (2003) la entiende como una actividad sistemática de obtención de información orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro y Webb, 2011).

Diversos estudios han analizado los efectos de la evaluación formativa respecto a diferentes temáticas. Así Buscá, Cladellas, Calvo, Martín y Capllonch (2011), analizaron la presencia que ha tenido la evaluación formativa y participativa en las revistas de impacto españolas. En este estudio apuntan que, entre los años 1999 y 2009, de los 165 artículos relacionados con los sistemas alternativos de evaluación, tan solo 32 se contextualizan en la universidad, lo que supone

en términos relativos el 19,4%. Por tanto, podría decirse que el número de publicaciones realizadas en el marco de la docencia universitaria ha sido bastante bajo en comparación con el resto de etapas educativas.

En este estudio destacamos las publicaciones que se refieren a la percepción del alumnado en cuanto a su aprendizaje, su participación y protagonismo en el proceso y la carga de trabajo que supone.

1.3.1. Evaluación formativa versus aprendizaje

Para Pérez et al., (2009), aplicando sistemas de evaluación formativa aprende tanto el alumnado como el profesorado.

Respecto al aprendizaje del alumnado, la evaluación formativa muestra mejoras de este (Dunn y Mulvenon, 2009; Yorke, 2003), sobre todo cuando los estudiantes lo contrastan con modelos más tradicionales (Romero-Martín et al., 2014). Un correcto feed-back por parte del profesor y una alta motivación del alumnado podrían ser algunas de las causas. Para Ferguson (2011), Hernández (2012) y Sadler (2010), la evaluación que da una correcta retroalimentación sobre su aprendizaje al alumno, es la más eficiente y eficaz. Aunque debemos tomar con cautela la bondad de cualquier sistema instruccional *per se* sin considerar la heterogeneidad del alumnado (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010). Para López-Pastor (2012), los sistemas de evaluación formativa, además de mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, también facilitan el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de autocrítica. Aunque ante una evaluación formativa basada en las nuevas tecnologías y entornos virtuales, Winchester y Winchester (2012) encontraron que en una primera fase el alumno tiene una alta motivación, bajando ésta cuando las tareas se hacen rutinarias y requieren mucho tiempo, respondiendo entonces de manera superficial.

Para Black, Harrison, Hogden, Marshall y William (2005) la evaluación formativa es en general una intervención eficaz, aunque no supone siempre una mejora del logro del profesorado. Pero si nos centramos en otros estudios, la aportación de la evaluación formativa para el aprendizaje del docente es beneficiosa porque permite que el profesorado comprenda y discuta los criterios utilizados (Taras, 2005), le informa sobre su propio progreso (Romero-Martín et al., 2014), le permite detectar las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2012) y tomar decisiones sobre los próximos pasos para corregir, reorientar y mejorar (Torrance, 2012). En esta misma línea están Buscá et al., (2010) al considerar que los sistemas de evaluación formativa ayudan a plantear cambios concretamente en los objetivos de aprendizaje, la metodología y los procedimientos de evaluación.

Si nos referimos a los aprendizajes de los alumnos en términos de rendimiento académico, algunos estudios muestran que la evaluación formativa es eficaz (Álvarez, Grau y Tortosa, 2010; Arribas, 2012; Brown y Glasner, 2007; Buscá et al., 2010; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; López-Pastor, 2008 y 2009; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Romero-Martín et al., 2014; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009), sobre todo en el caso de estudiantes de bajo rendimiento (Dunn y Mulvenon, 2009) y en contraposición con otras vías de aprendizaje y evaluación (evaluación formativa y continua vs. examen final o vía mixta) (López-Pastor, 2008; Black y William, 1998).

No obstante, el rendimiento académico puede verse afectado negativamente si no hay un procedimiento bien esta-

blecido (Castejón *et al.*, 2011), o si no se fijan plazos concretos de realización de actividades y entrega de trabajos (Biggs, 2005; Pérez *et al.*, 2008; Castejón *et al.*, 2011). Además Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010) también apuntan que los sistemas de evaluación formativa, en algunos casos, parecen generar reticencias y dudas en el alumnado respecto a su rendimiento académico y, en otros casos, pueden originar una peligrosa confianza en la seguridad de éxito, lo que condiciona hasta cierto punto la calificación final.

1.3.2. Evaluación formativa versus participación y protagonismo

Álvarez *et al.* (2010) resaltan que tras el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad se incrementa la asistencia a clase, la implicación del alumnado, y mejora la calidad de sus tareas y trabajos realizados. Montero, Villalobos y Valverde (2007), concluyeron su estudio apuntando que hubo mejores rendimientos con los estudiantes cuando estos se implicaban en la evaluación. La diversidad de estrategias e instrumentos utilizados en la evaluación formativa (Castejón, Capllonch, González y López, 2009), junto con la elección de vías alternativas de evaluación (Castejón *et al.*, 2011; Fraile *et al.*, 2013; López-Pastor, 2009; Santos, Martínez y López, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011) permiten adecuarse a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado. Así, se establece un vínculo entre evaluación formativa y responsabilidad, implicación, participación y control sobre el propio aprendizaje en los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Rodríguez y Herrera, 2009).

1.3.3. Evaluación formativa versus carga de trabajo

Algunos estudios muestran como inconveniente de la evaluación formativa el incremento de dedicación y tiempo que supone tanto al profesorado como al alumnado (Bennet, 2011; Gibbs y Simpson, 2004).

En este sentido, para Hernández (2012) los estudiantes son conscientes de que les puede producir una sobrecarga, y con ello ansiedad, acerca de las calificaciones obtenidas. En este mismo estudio se observa que el profesorado considera que la implementación de sistemas de evaluación formativa genera un alto grado de trabajo continuo, si se quiere proporcionar una retroalimentación efectiva con la necesaria continuidad y momento oportuno a un número elevado de estudiantes, en comparación con sistemas de evaluación más tradicionales.

Pero ya son varios los estudios que señalan que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad no supone una sobrecarga de trabajo tan grande como se suele creer (Castejón, López, Julián y Zaragoza, 2011; Julián, Zaragoza, Castejón y López Pastor, 2010; López-Pastor *et al.*, 2013) mostrando que la dedicación es asumible dentro de la asignación académica establecida por los créditos ECTS tanto para el alumnado como para el profesorado. Aunque para estos últimos puede verse afectada en función de la carga lectiva total y el número de alumnado por grupo (Julián, Zaragoza, Castejón y López-Pastor, 2010). Romero-Martín *et al.* (2014) corroboran que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en educación superior no supone una sobrecarga de trabajo para el alumnado, sino que está claramente dentro de lo establecido en el sistema ECTS y que para el profesorado supone una dedicación media entre 8 y 10 horas semanales de trabajo docente no lectivo (preparación de clases, corrección de documentos y actividades de los estudiantes, mantenimiento de web y tutoría virtual con el alumnado).

2. Objetivo

El objetivo de este artículo es analizar las ventajas e inconvenientes referidos principalmente al aprendizaje, participación y carga de trabajo de los estudiantes que cursan materias impartidas por profesorado perteneciente a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y que implementan sistemas de este tipo de evaluación.

3. Metodología

3.1. Diseño

La metodología de este estudio fue fundamentalmente cuantitativa, descriptiva y no comparativa.

Cuantitativa porque se centró en la medida y cuantificación de variables y en el análisis estadístico de las mismas (Quintanal y García, 2013).

Se trató de un estudio descriptivo puesto que su objeto fue la descripción de fenómenos (Bisquerra, 1989), y buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno analizado, describiendo tendencias de un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

También fue aplicada una metodología no comparativa porque no se pretendía realizar comparaciones entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores (Hernández *et al.*, 2010).

3.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes de los cursos 2011-2012 y 2012-2013 de titulaciones españolas de Magisterio y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de asignaturas impartidas por profesorado perteneciente a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria.

3.3. Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física (CMEFIEF)*, de Castejón, Santos y Palacios (In press); este instrumento fue diseñado con el objeto de disponer de una escala para conocer las percepciones sobre metodologías participativas y de evaluación formativa de los estudiantes durante su formación inicial, y el grado de satisfacción que se tiene con su puesta en práctica para conseguir los aprendizajes.

La presentación final del instrumento consistió en una escala de opinión elaborada con formato tipo Likert con 17 preguntas, algunas de las cuales contenían varias entradas lo que arrojó un total de 101 ítems, con cinco puntos de acuerdo: 0= nada; 1= poco; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho y Ns/Nc (No sabe/No contesta), más una pregunta abierta.

Los ítems fueron referidos al uso de determinadas metodologías, procedimientos e instrumentos de evaluación, a la percepción sobre el grado de consecución de competencias, calificación, participación del alumno, dificultad de la asignatura y grado de satisfacción. Concretamente en las preguntas 12 y 13 con 17 y 14 ítems respectivamente, fue preguntado el grado de acuerdo de los estudiantes con afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura.

Universidades	Profesorado	Asignaturas	Grupos	Alumnado
16	69	70	83	5.419

Figura 1. Datos sobre los participantes en el estudio.

	VENTAJAS
V1	Ofrece alternativas a todos los estudiantes
V2	Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación
V3	Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario
V4	El estudiante realiza un aprendizaje activo
V5	Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa
V6	El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador
V7	La calificación es más justa
V8	Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)
V9	Permite aprendizajes funcionales
V10	Genera aprendizajes significativos
V11	Se aprende mucho más
V12	Mejora la calidad de los trabajos exigidos
V13	Hay interrelación entre teoría y práctica
V14	Evalúa todos los aspectos posibles
V15	Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades
V16	Se da un seguimiento más individualizado
V17	Requiere más responsabilidad

Figura 2. Ítems de la variable Ventajas (pregunta 12 CMEFIEF, en la que el estudiante respondía sobre el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura).

En la pregunta 12 los ítems fueron considerados como ventajas y en la 13 como inconvenientes, siendo estos los aspectos fundamentales sobre los que versa este artículo.

3.4. Variables

Las variables de este estudio fueron: Ventajas (1) e Inconvenientes (2) que para los estudiantes de los sistemas de evaluación fueron detectados en los procesos en los que participaron.

3.5. Procedimiento

Fueron implementados los programas de las asignaturas con metodologías y sistemas de evaluación formativa en las universidades del estudio. El profesorado participante forma parte de la Red Nacional de Evaluación Formativa y los programas han seguido las directrices comunes en cuanto a la aplicación de sistemas de evaluación formativa con retroalimentación continua y estrategias favorecedoras de la participación del alumno. Al terminar el periodo docente, los cuestionarios fueron cumplimentados por los alumnos en formato papel y con carácter anónimo. A continuación los resultados fueron transcritos y los datos fueron tratados. Debido a la extensión del cuestionario, en este documento nos hemos centrado en las preguntas 12 y 13 que, como hemos anticipado, se refieren a las ventajas e inconvenientes que observa el alumnado respecto a los sistemas de este tipo de evaluación.

3.6. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el uso del paquete estadístico SPSS 17.0. Fueron calculadas las frecuencias relativas a cada una de las respuestas y ocasionalmente fueron hechas agrupaciones de las respuestas con las opciones de respuesta más altas y/o más bajas de la escala. Fue-

	INCONVENIENTES
I1	Exige una asistencia obligatoria y activa
I2	Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
I3	Exige continuidad
I4	Hay que comprenderlo previamente
I5	Exige un mayor esfuerzo
I6	Existe dificultad para trabajar en grupo
I7	Se puede acumular mucho trabajo al final
I8	Existe una desproporción trabajo/créditos
I9	El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
I10	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar
I11	Es injusto frente a otros procesos de evaluación
I12	Las correcciones han sido poco claras
I13	La valoración del trabajo es subjetiva
I14	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)

Figura 3. Ítems de la variable Inconvenientes (pregunta 13 CMEFIEF, en la que el estudiante respondía sobre el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura).

ron estudiadas todas las opciones de la escala a excepción de Ns/Nc por su baja significación, ya que supuso en las ventajas un 3,65% de las respuestas y un 3,4% en los inconvenientes.

4. Resultados

Los resultados encontrados fueron analizados en relación a dos categorías que se corresponden con las ventajas (V) e inconvenientes (I) del sistema de aprendizaje planteado; el análisis de estas variables permitió determinar cuáles fueron los principales puntos fuertes y las deficiencias de las experiencias, más destacadas por el alumnado participante.

4.1. Ventajas

El análisis general de las ventajas señaladas (Figura 4) mostró que las opciones más destacadas fueron *bastante* y *mucho* superando entre ambas el 80% de los casos excepto dos ítems, el V 16 (Se da un seguimiento más individualizado) que es del 60% y el V2 (Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación) que es del 50%.

En relación a las respuestas con las puntuaciones más altas en la opción *mucho*, destacaron las ventajas V3 (Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario), V4 (El estudiante realiza un aprendizaje activo), V5 (Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa) y V13 (Hay interrelación entre teoría y práctica), siendo en todos los casos por encima del 50%.

Por otro lado la opción *nada* fue poco señalada por los participantes del estudio; en doce de los ítems analizados ni siquiera apareció reflejada, tan solo en dos ítems fue algo mayor, en la V2 (Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación) y V 16 (Se da un segui-

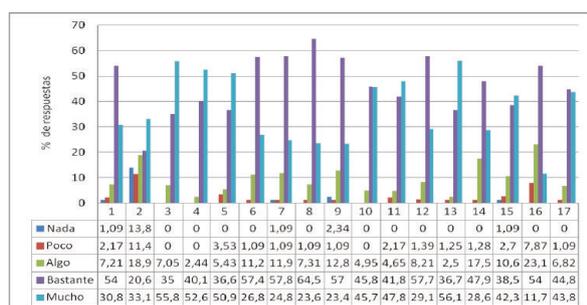


Figura 4. Distribución porcentual de las opiniones del alumnado respecto a las ventajas detectadas en el proceso de aprendizaje.

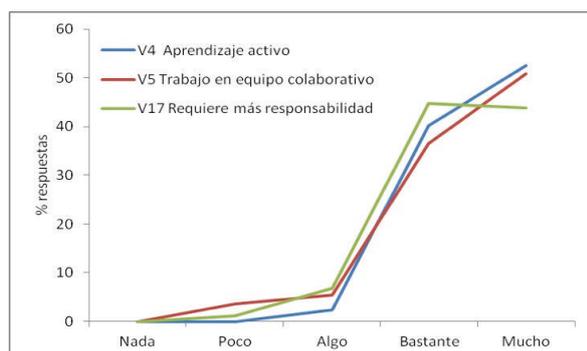


Figura 5. Ventajas en relación al protagonismo del alumnado en el proceso (en %).

miento más individualizado), variables que destacaban por tener los menores porcentajes de bastante y mucho. En términos generales la subcategoría el ítem V2 (Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación) fue la ventaja menos indicada por los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis más detallado de algunas ventajas de la evaluación formativa a las que se refiere la literatura científica, concretamente al (1) protagonismo del alumnado en el proceso (V4, V5 y V17), profundizando en la individualización de la enseñanza (V1, V8, V16) y (2) motivación y al grado y el tipo de aprendizaje que se consigue con este tipo de experiencias en la universidad, V9, V10 y V11.

Como muestran los resultados obtenidos (Figura 5) se observó un patrón similar en la distribución de las opiniones de algunas ventajas con respecto al papel de los alumnos en el sistema de enseñanza en los ítems V4, V5, y V17. Estas opiniones se concentraron en los extremos positivos de la escala, siendo ligeramente menos pronunciado en el ítem V17 (Requiere más responsabilidad).

En cuanto a la individualización de la enseñanza (Figura 6), los ítems V1 (Ofrece alternativas a todos los estudiantes), V8 (Mejora la tutela académica -seguimiento y ayuda al alumno) y V16 (Se da un seguimiento más individualizado), presentaron un perfil muy semejante destacando la opción *bastante* y superando entre *bastante* y *mucho* el 90% en los dos primeros casos. No fue así en la V16, en la que las opiniones de los estudiantes fueron algo más equilibradas (más bajo el porcentaje de *mucho* y más altos *poco* y *algo*).

Como muestra la Figura 7, más del 80% de los alumnos estuvieron *bastante* o *muy* de acuerdo con la afirmación de que el proceso de evaluación formativa era más motivador.

Igualmente en opinión del alumnado, las experiencias llevadas a cabo permitieron aprendizajes funcionales

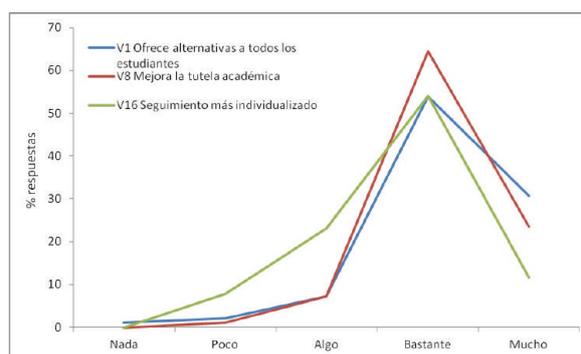


Figura 6. Ventajas en cuanto a la individualización de la enseñanza (en %).

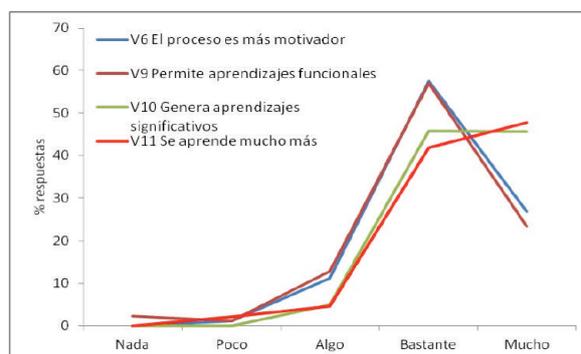


Figura 7. Ventajas motivación y en relación al grado y tipo de aprendizaje que se consigue con sistemas de evaluación formativa en la universidad (en %).

(V9), significativos (V10) y un mayor grado de aprendizaje (V11) que otros sistemas de evaluación, pues en todos los casos de nuevo las opciones más destacadas fueron *bastante* y *mucho*. Es este punto nos llamó la atención la diferencia en la distribución de los porcentajes en los ítems V9 y V10, pues obtuvo más apoyo la afirmación “permite aprendizajes funcionales” que “generan aprendizajes significativos”.

4.2. Inconvenientes

En los inconvenientes, a nivel general, no se detectó la relativa homogeneidad encontrada en las ventajas, sino que se produjo dispersión entre las opciones de la escala, y la disparidad de resultados entre los ítems es evidente. Cabe destacar la aparición de ceros en la opción más alta de la escala, *mucho*, y de porcentajes importantes en la opción *nada*.

Los inconvenientes más señalados (Figura 8), fueron: I1 (Exige una asistencia obligatoria y activa) e I3 (Exige continuidad), con los valores máximos para *mucho*, mientras que los ítems I11 (Injusto frente a otros sistemas), I12 (Las correcciones han sido poco claras) e I13 (La valoración del trabajo es subjetiva) presentaron valores muy elevados para la opción *nada* (55,38%, 57,13% y 46,49%) y muy bajos para la opción *mucho* (0%).

Los ítems I4 (Hay que comprenderlo previamente) e I5 (Exige un mayor esfuerzo), aunque no presentaron valoraciones elevadas para la opción *mucho* (8,39 % y 25,36%), destacaron por los valores encontrados para la alternativa *bastante* (67,42% y 57,16%) y, en concreto, el I5 fue el único que tuvo ceros en los valores más bajos de la escala *nada* y *poco*.

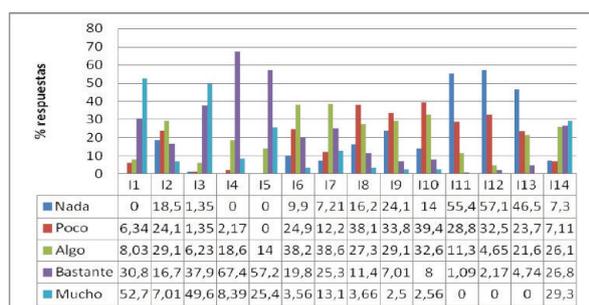


Figura 8. Distribución de las opiniones del alumnado respecto a los inconvenientes detectados en el proceso de aprendizaje.

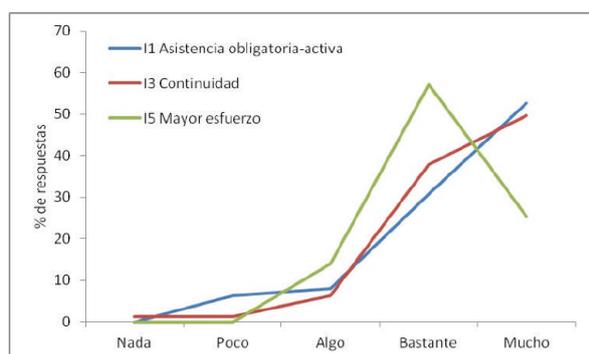


Figura 9. Inconvenientes en relación a la dedicación del estudiante (en %).

El resto de las cuestiones presentaron una distribución de porcentajes muy heterogénea, sin predominar claramente una única postura por parte del alumnado.

De la misma forma que en las ventajas, a continuación se presenta el análisis más detallado de los inconvenientes que se han agrupado respecto a la dedicación (I1, I3, I5), al compromiso individual y grupal (I6, I10, I14) y la carga de trabajo (I7, I8) del estudiante.

En cuanto a la dedicación (Figura 9), el alumnado priorizó como inconveniente la exigencia de asistencia obligatoria y activa (I1), así como la exigencia de continuidad (I3) ya que la opción *mucho* fue la tomada por alrededor del 50% de los alumnos; sin embargo en lo que se refiere a I5 (supone mayor esfuerzo), del más del 80% de los alumnos que optan por las respuestas más altas, tan solo el 25,36% corresponden a *mucho* y el resto a *bastante*, lo cual representa un perfil algo distinto al de los ítems I1 e I3.

En lo concerniente al compromiso individual y grupal, en el I10 (Genera inseguridad), se mostró un predominio de las opciones *algo* y *poco*, semejante al I6 (Figura 10). Mientras que respecto a la implicación del alumnado en su propia evaluación (I14), hubo una dispersión grande de opiniones ya que, aunque más del 75% de los participantes sí lo tuvieron en cuenta como inconveniente, lo hicieron de manera variable, pues lo señalaron como *algo*, *bastante* o *mucho* con porcentajes muy similares.

Por último, respecto a los inconvenientes referidos a la carga de trabajo del estudiante (Figura 11), se analizaron los ítems I8 (Existe desproporción trabajo/créditos), e I7 (Acumular trabajo al final) y se volvió a incluir el I5 (Mayor esfuerzo) por la relación que podría aparecer entre este y los dos primeros. Los participantes en este estudio no consideraron que afrontar las asignaturas con sistemas de evaluación formativa supusiera una carga de trabajo

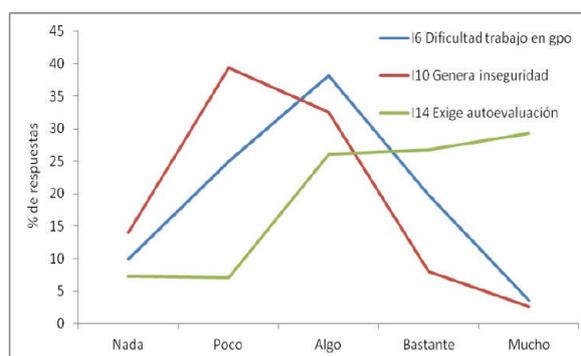


Figura 10. Inconvenientes respecto al compromiso individual y grupal (en %).

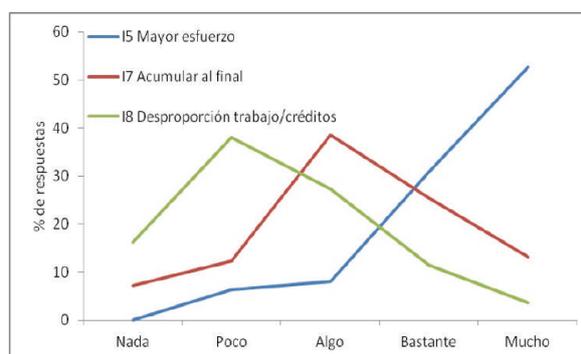


Figura 11. Inconvenientes en cuanto a la carga de trabajo del alumnado (en %).

desproporcionada pues en el ítem I8 (Existe desproporción trabajo/créditos) tan solo sumaron un 15% los alumnos que consideraron *bastante* o *mucho* esta opción y 38,12% señalaron *poco*. Algo superior es el porcentaje de los estudiantes que consideraron que se puede acumular trabajo al final (I7), aunque la mayoría de los alumnos (38,61%) opinaron que se puede acumular solamente *algo*.

5. Conclusiones y discusión

El objetivo del estudio fue analizar las ventajas e inconvenientes que encuentra el alumnado que cursa asignaturas que implementan sistemas de evaluación formativa y fundamentalmente respecto al aprendizaje, participación y carga de trabajo del estudiantado.

En términos generales, el balance entre ventajas e inconvenientes se decanta positivamente hacia las primeras. Los resultados muestran que la valoración de los estudiantes sobre las ventajas que aporta la evaluación formativa es muy positiva, cuestión que se corrobora con las bajas valoraciones que otorgan en general a los inconvenientes reseñados en el estudio. Estos postulados marcan tendencia hacia la buena aceptación de este sistema de evaluación y están en sintonía con el estudio de Romero-Martín et al. (2014).

Pero concretamente, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes manifestados por el estudiantado? Las ventajas se refieren a que: la evaluación formativa ofrece alternativas a los estudiantes, se negocia y consensua el sistema de evaluación, se da importancia al trabajo diario, el estudiante aprende más y realiza un aprendizaje activo y en equipo y sus aprendizajes son funcionales y significativos; mejora la motivación, la calificación es más justa, mejora la tutela académica, mejora la calidad de los trabajos exigidos, se reduce

la distancia entre teoría y práctica (en la línea de las propuestas de Bordas y Cabrera, 2001); además, los participantes consideran que se evalúan todos los aspectos posibles, así como que hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades. Mientras que los inconvenientes algo más señalados se refieren a la negociación sobre el sistema a aplicar, la individualización del seguimiento y con la valoración del esfuerzo y la continuidad en el trabajo.

En relación a si con este sistema de evaluación se da un *seguimiento más individualizado*, que pueda redundar en la adquisición de una mayor responsabilidad por parte del estudiante, la valoración, aun siendo positiva, es inferior al resto de ítems considerados como ventajas. Este resultado muestra un posible camino por el que el profesorado pueda mejorar la implementación de los procesos evaluativos. Y también pone en evidencia la importancia de definir y mejorar los procedimientos de aplicación del sistema de evaluación, pues como comprobaron Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza (2011), debe establecerse un riguroso procedimiento en la aplicación; o Biggs (2005), Pérez et al. (2008) y Castejón et al. (2011) que detallaban algunos aspectos de procedimiento que deberían tenerse en cuenta para obtener un mayor provecho en el aprendizaje que implicara también un mejor rendimiento académico.

En cuanto al *aprendizaje*, el alumnado encuentra como ventaja que con la evaluación formativa se aprende mucho más, lo cual coincide con los resultados de Dunn y Mulvenon (2009), López-Pastor et al. (2013) y Taras (2005), que documentan la mejora de los resultados educativos a través de la evaluación formativa y con autores que afirman su fuerte influencia sobre el aprendizaje del alumnado (Álvarez, 2003; Brown y Glasner, 2007; Falchikov, 2005; Fernández-Balboa, 2005; Gibbs, 2003; López-Pastor, 2009; Sanmartí, 2007). También los estudiantes consideran que la evaluación formativa permite aprendizajes funcionales, pero sobre todo aprendizajes significativos; coincidiendo con Romero-Martín, et al. (2014), en cuyo estudio las valoraciones del alumnado en todos los ítems relacionados con el aprendizaje y con su satisfacción fueron muy altas, guardando una estrecha relación con el rendimiento académico.

Relacionando *aprendizaje y motivación*, en opinión de los estudiantes, el sistema de evaluación formativa es más motivador, manifiestan sentirse más motivados, lo que estaría en la línea de estudios como el López-Pastor (2012) o el de Winchester y Winchester (2012), entre otros, que refrendan que un ambiente motivador facilita el aprendizaje.

En cuanto a la *participación y protagonismo* de los alumnos, estos consideran que en gran medida el aprendizaje es activo, que se promueve la colaboración y que requiere mayor responsabilidad que otros tipos de evaluación experimentados, en la línea de Boud y Falchikov (2007); Falchikov (2005) y Rodríguez y Herrera (2009). Estas percepciones de los estudiantes indicarían que en los programas aplicados en nuestro estudio, no se ha dado la desconexión entre teoría y práctica a la que se refería Trigueros (2011), un discurso teórico que defiende la importancia de la participación del alumno y una práctica en la que el profesorado no lo aplica; y que estarían más bien en la línea de Bembunty (2009), quien remarcaba la importancia de que el alumnado fuera autónomo y supiera reconocer sus errores y las formas de superarlos, a lo que añadimos, como síntoma de una mayor responsabilidad.

No obstante, nuestros resultados indican una baja presencia de negociación y consenso del sistema de evaluación, lo que va en detrimento de algunos valores positivos de la evaluación formativa y del rendimiento académico, si tomamos como referencia a Montero et al., (2007) quienes concluyeron que se producían mejores rendimientos cuando los estudiantes se implicaban en la evaluación.

Con respecto a la *evaluación formativa y carga de trabajo*, los estudiantes de este estudio opinan que los sistemas de evaluación formativa suponen un mayor esfuerzo en relación a otros sistemas de evaluación, en la línea de los alumnos del estudio de Julián et al., (2010) que se quejaban de la carga de trabajo, y de Bennet, (2011) y Gibbs y Simpson (2004); sin embargo y aunque indican que puede producirse algún desajuste por acumulación puntual de tareas, la carga de trabajo no es desproporcionada en relación a los créditos de las asignaturas. Resultados que coinciden con los que afirman que las cargas de trabajo se encuentran dentro de los estándares universitarios de horas presenciales y no presenciales (Castejón et al., 2011; Julián et al., 2010; López-Pastor et al., 2013; Romero-Martín et al., 2014) por lo que son perfectamente asumibles.

En cualquier caso, en el estudio de Hernández (2002) se concluía que el nivel de exigencia de los sistemas de evaluación formativa puede provocar sobrecarga y ansiedad al alumnado, cuestión a tener en cuenta por parte del profesorado, ya que el grado de dedicación percibida por los alumnos de este estudio es alto, lo que ha podido influir en la percepción de esfuerzo, junto con la asistencia obligatoria y la exigencia de continuidad.

Los alumnos participantes en esta investigación no manifiestan que el sistema sea injusto, ya que consideran que las correcciones han sido claras, que no ha habido subjetividad en la valoración del trabajo, por lo que descartamos estos aspectos como inconvenientes, a pesar de que pueden generar dudas o inseguridad entre el profesorado en relación a las bondades de la evaluación formativa. Sin embargo, los estudiantes señalan que es bastante importante comprender bien el sistema de evaluación, lo que nos lleva a concluir que, si bien se debe clarificar en las aulas la concepción teórica del mismo, también deberemos profundizar en los aspectos sobre el procedimiento concreto de aplicación como recomendaban Castejón et al. (2011).

Así pues, este estudio concluye que el alumnado que es evaluado mediante sistemas de evaluación formativa piensa que estos sistemas le ayudan a aprender más, de forma activa, funcional y significativa, reduciendo la distancia entre teoría y práctica, y señala la estrecha relación con la mejora del rendimiento académico. Los estudiantes consideran también que se trata de un sistema de evaluación que se negocia y consensúa, más justo, que ofrece alternativas, evalúa todos los aspectos posibles, da retroalimentación y permite que se corrijan los errores. También es destacado que proporciona importancia al trabajo diario, mejora la motivación, la tutela académica y la calidad de los trabajos realizados. Además, al contrario de lo que algunos participantes piensan, ni supone una carga de trabajo desproporcionada respecto a los créditos de las asignaturas ni genera inseguridad. Las contrapartidas se refieren a que debe conocerse y comprenderse previamente, exige bastante esfuerzo, de forma general una asistencia obligatoria y activa, un compromiso individual, así como la implicación del alumno en su propia evaluación.

Este estudio muestra la conveniencia de seguir avanzando en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria, pues supone grandes ventajas y, sin embargo, pocos inconvenientes. En consecuencia, se sugiere su uso de una manera más extensiva, potenciada y avallada por las instituciones académicas, para poder extender estas ventajas a un mayor número de estudiantes en diferentes asignaturas, titulaciones y universidades.

6. Bibliografía

- Álvarez, Juan Manuel (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, José Daniel; Grau, Salvador y Tortosa, María Teresa (2010). Estrategias de coordinación metodológicas en la evaluación formativa de una asignatura. En María Cecilia Gómez y Salvador Grau (Eds.) *Evaluación de aprendizajes en el EEES*. Alcoy: Marfil, pp. 75-90.
- Angulo, José Félix (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En José Jimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, pp. 175-205.
- Arribas, José María (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18-1, art. 3. Recuperado 1 de octubre de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18-1_3.htm
- Bartolomé, Antonio. (2012). Prólogo. En Elena Cano (ed.) *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona, pp. 9-12.
- Bembenutty, Héfer (2009). Teaching Effectiveness, Course Evaluation, and Academic Performance. The Role of Academic Delay of Gratification. *Journal of Advanced Academics*, 20, 326-355. <http://eric.ed.gov/?id=EJ849381>
- Bennet, Randy Elliot (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678> DOI:10.1080/0969594X.2010.513678.
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bain, Ken (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blach, Paul y Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102> DOI:10.1080/0969595980050102.
- Black, Paul; Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan y Wiliam, Dylan (2005). Dissemination and evaluation: A response to Smith and Gorard. *Research Intelligence*, 93, pp. 6-7.
- Bonson, Magdalena y Benito, Águeda (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Águeda Benito y Ana Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp. 87-100.
- Bordas, María Inmaculada y Cabrera, Flor Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, pp. 25-48.
- Boud, David y Falchikov, Nancy (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. London: Routledge.
- Bowden, John y Marton, Ference (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Brookhart, Susan M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En James H. McMillan (ed.), *Formative classroom assessment; Research, theory and practice*. New York: Teachers College Press, pp. 43-62.
- Brown, Sally y Glasner, Ángela (Eds.) (2007). *Evaluar la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Buscà, Francesc, Pintor, Patricia, Martínez-Mínguez, 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.
- Buscà, Francesc, Cladellas, Laia, Calvo, Jordi, Martín, Montse 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*, 39 (2), pp. 137-148. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/1-1162/4000>
- Cano, Elena (ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Cano, Elena (2007). Las competencias de los docentes, en Ministerio de Educación y Ciencia, *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Secretaria General Técnica, pp. 33-60.
- Castejón, Francisco Javier, Capllonch, Marta, González, Natalia y López-Pastor, Víctor Manuel (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En Víctor Manuel López-Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea., pp. 65-92.
- Castejón, Francisco Javier, López-Pastor, Víctor Manuel, Julián, José Antonio y Zaragoza, Javier (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), pp. 328-346. Recuperado 1 de octubre de 2014 en <http://cdeporte.rediris.es/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón Francisco Javier, Santos, María Luisa y Palacios, Andrés (In press). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física / Questionnaire on methodology and assessment in physical education initial training. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Coll, Cesar, Martín, Elena y Onrubia, Javier (2004). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 549-572.
- De la Fuente, Jesús, Martínez, José Manuel, Peralta, Francisco Javier y García, Ana Belén (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), pp. 806-812.

- De Miguel, Mario (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, Jacques (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid; Santillana y UNESCO.
- Dunn, Karee E. y Mulvenon, Sean W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (7), pp. 1-11.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ933660>
- Escudero, Teresa (2010). *Sin tópicos y malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Web de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre currículo, sección Biblioteca [en línea}. Recuperado 1 de octubre de 2014 en
http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf
- Falchikov, Nancy (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- Ferguson, Peter (2011). Student perceptions quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(1), pp. 51-62.
DOI:10.1080/02602930903197883
- Fernández-Balboa, Juan-Miguel (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad, en Juan Miguel Fernández-Balboa y Álvaro Sicilia (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, Barcelona: Inde, pp. 127-158.
- Flecha, Ramón (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón y Puigvert, Lúcia. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, pp. 21-28.
- Flecha, Ramón y Puigvert, Lúcia (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, pp. 13-36.
- Fraile, Antonio, López-Pastor, Víctor Manuel, Castejón, Francisco Javier y Romero, Encarnación (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(2), pp. 23-34.
- Freire, Paulo (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gibbs, Graham (2003) Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje, en Sally Brown y Ángela Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, pp. 61-75.
- Gibbs, Graham y Simpson, Claire (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31.
https://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Conditions_under_which_assessment_supports_student_learning.pdf
- Hernández, Rosario (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64, pp. 489-502.
<http://www.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/SCL-articles/Academic-articles/18.SL-continuous-assessment-o-not.pdf> DOI:10.1007/s10734-012-9506-7.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Grau-Hill.
- Inda, Mercedes, Álvarez, Severina y Álvarez, Rosario (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 539-552. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94061>
- Julián, José Antonio, Zaragoza, Javier, Castejón, Francisco Javier y López-Pastor, Víctor Manuel (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, pp. 218-233. Recuperado 1 de octubre de 2014 en
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga-151.htm>
- LajJaharn, Andy y Webster, Hay (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro, en Sally Brown y Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid: Narcea, pp. 203-210.
- López, Víctor Manuel, Martínez, Luis Fernando y Julián, José Antonio (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (2), pp. 1-19. Recuperado 1 de octubre de 2014 en
<http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/52/pdf>
- López-Pastor, Víctor Manuel (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en 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. Recuperado 1 de octubre de 2014 en
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, Víctor Manuel (Ed.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, Víctor Manuel, Castejón, Francisco Javier, Sicilia-Camacho, Álvaro, Navarro, Vicente y Webb, Graham (2011). The process of crating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), pp. 79-90.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2010.543768#> DOI: 10.1080/14703297.2010.543768
- López-Pastor, Víctor Manuel (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.
<http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, Víctor Manuel, Pintor, Patricia, Muros, Beatriz y Webb, Graham (2013). Formative assessment strategies and their effects on student performance and on student ant tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence os universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), pp. 163-180. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Mateo, Juan (2005). Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior, en Juan Mateo y Francesc Martínez (Eds.), *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE, pp. 7-22.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- MEC. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/pro-puestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>
- Montero, Eiliana, Villalobos, Jeannette y Valverde, Astrid (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), pp. 215-234. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Nunziatti, Georgette (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. (Dossier du formateur) *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- OCDE (2002). *DeSeCo (Definition and Selection of Competences)*. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Pérez, Ángel, Tabernero, Belén, López, Víctor Manuel, Ureña, Núria, Ruiz, Encarnación, Capllonch, Marta, González, Natalia y Castejón Francisco Javier (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451. Recuperado 1 de octubre de 2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Pérez, Ángel, Julián, José Antonio y López, Víctor Manuel (2009). Evaluación formativa y compartida en el EEES, en Víctor Manuel López (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, pp. 21-43.
- Quintanal, José y García, Begoña (coord.) (2013). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de septiembre de 2003, núm. 224, 34355-34356. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17643
- Roach, Paul (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En Sally Brown y Angela Grasner. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid: Narcea, pp. 211-220.
- Rodríguez- Campos, Liliana (2005). *Collaborative evaluations*. Tamarac, Fl.: Llumina Press.
- Rodríguez, Clemente y Herrera, Lucía (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), pp.1-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL4.pdf>
- Romero-Martín, Rosario, Fraile-Aranda, Antonio, López-Pastor, Víctor Manuel, Castejón-Oliva y Francisco Javier (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education / Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 1-32. Recuperado el 1 de octubre de 2014 en <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Rué, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sadler, D.Royce (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 535-550. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930903541015#> DOI:10.1080/02602930903541015
- Sanmartí, Neus (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, Neus (2011). Competencias: ¿Más burocracia o un constructo útil? en Joan Vallès, Dolores Álvarez y René Rickenmann, *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Santos, María Luisa, Martínez, Luís Fernando y López, Víctor Manuel (Eds.) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Taras, Maddalena (2005). Assessment, summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53, pp. 466-478. <http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Teaching/Assessment/Tarras.pdf> DOI:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- Trigueros, Carmen (2011). *Apreniendo desde la colaboración en la universidad. ¿La utopía hecha realidad?* en Joan Vallès, Dolores Álvarez y René Rickenmann, *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Trillo, Felipe y Porto, Mónica (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, pp. 55-75. https://minerva.usc.es/bitstream/10347/5189/1/pg_057-078_ineduc9.pdf

- Vallés, Cristina, Ureña, Nuria y Ruiz, Encarnación (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), pp. 135-158. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197>
- Winchester, Maxwell K.; Winchester, Tiffany M. (2012). If you build it wil they come? Exploring the student perspective of weekly student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (6), pp. 671-682. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.563278#>
DOI:10.1080/02602938.2011.563278
- Yorke, Mantz (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), pp. 477-501. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3447452?uid=7519056&uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3&uid=67&uid=62&uid=40882&sid=21106617880303>
DOI:10.1023/A:1023967026413
- Zabalza, Miguel Ángel (2001) Evaluación de los aprendizajes en la universidad, en Ana García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 261-291.
- Zabalza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, Javier, Luis-Pascual, Juan Carlos y Manrique, Juan Carlos (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: Resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), pp. 1-3. Recuperado 1 de octubre de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/111>

| Cita recomendada de este artículo

Martínez-Mínguez, Lurdes; Vallés Rapp, Cristina; Romero-Martín, María Rosario (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 14). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.