

**Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:**  
Hamodi Galán, C., López Pastor, A. T., López Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. Revista de evaluación educativa, 3 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

## **Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo**

Carolina Hamodi Galán  
Universidad de Valladolid, España

Ana Teresa López Pastor  
Universidad de Valladolid, España

Víctor López Pastor  
Universidad de Valladolid, España

### **Resumen**

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto varios cambios en las universidades españolas, tanto en la metodología como en la evaluación, para adaptarse al nuevo modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. En este marco surgió en España una red de investigación e innovación sobre el uso de la evaluación formativa y compartida en la Educación Superior (ES), actualmente consolidado tras nueve años de funcionamiento. El objetivo del presente artículo es el de analizar la intrahistoria de la Red: el proceso de formación y consolidación y sus principales líneas de trabajo.

La metodología utilizada ha sido el análisis documental. Se han analizado todos los documentos generados por la Red desde el año 2005 (año de creación de la Red) al 2013, en los siguientes formatos: (a) actas de reuniones; (b) proyectos e informes de investigación generados; (c) libros de actas de los congresos organizados por la Red; (d) artículos científicos especializados en evaluación formativa publicados por miembros de la Red a partir de los estudios e investigaciones generados por la misma.

Los resultados muestran una paulatina expansión de la Red desde su creación hasta el día de hoy, así como la evolución de los ejes temáticos de investigación que se desarrollan dentro de la misma. El principal reto de futuro es su internacionalización, contactando con profesorado universitario e investigadores interesados en continuar profundizando en la temática.

**Palabras claves:** Red de investigación, Innovación Educativa, Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Educación Superior.

## **Abstract**

The convergence process was doing the European Higher Education Area (EHEA ) has brought several changes in the spanish universities, both in methodology and assessment , to adapt to new model of learning based on skills development. In this frame born a network of research and innovation on the use of formative and shared assessment in Higher Education (HE), now consolidated after nine years of operation emerged in Spain. The aim of this paper is to analyze the history of the Network: training process and consolidation and its main lines of work.

The methodology used was document analysis. We analyzed all documents generated by the Network since 2005 (ear of creation of the network ) and 2013, in the following formats: (a) minutes of meetings; (b) research projects and reports generated; (c) books of conference proceedings organized by the Network; (d) specialized scientific articles published in formative assessment by Network members from studies and research generated by it.

The results show a gradual expansion of the network from his creation until today, as well as the evolution of research themes that develop within it. The main challenge for the future is its internationalization contacting university teachers and researchers interested in the subject continue to deepen.

**Keywords:** Research Network, Educational Innovation, Formative Assessment, Shared Assessment, Higher Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto varios cambios en la Universidad española, tanto en la metodología como en la evaluación, para adaptarse al nuevo modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Según Valle, (2006, p. 348) es “el más ambicioso de los proyectos de la política educativa de la Unión Europea en toda su historia”. Se inició con la Declaración de La Sorbona en 1998 y en 1999 se firmó la Declaración de Bolonia. En España se desarrolló la Ley Orgánica 6/2001, que posteriormente fue modificada por la Ley Orgánica 4/2007, aludiendo a ciertos cambios en un conjunto de acuerdos sobre política de Educación Superior en Europa. Con el objetivo de desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES, se redactó el Real Decreto 1393/2007, del cual se extraen tres ideas fundamentales: (1) el aprendizaje a lo largo de toda la vida; (2) el desarrollo de competencias; (3) el sistema de créditos ECTS.

En este contexto pedagógico, una de las ideas básicas que comenzaron a calar con fuerza es que los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado condicionan el qué y cómo aprende el alumnado (Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Pickford, 2013; Dochy, Segers y Dierick, 2002; López, 2009).

Conscientes de la importancia del qué y cómo aprende el alumno, en este contexto de cambio, un grupo de profesores de Educación Superior (ES) comenzó a reflexionar sobre la oportunidad de avanzar en la evaluación formativa y compartida. Así fue como a comienzos de 2005 nació la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria.

Se entiende por “evaluación formativa” (Pérez, Julián y López, 2009, p. 35) “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”. En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. Un elemento característico (sin el cual no sería formativa) es la retroalimentación o *feed-back*, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho, y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Es decir, no sirve solamente con la “post-información”, sino que la “pre-información” es también crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado mediante la evaluación formativa.

La evaluación formativa también debe ser “compartida” (López, 2009). Este concepto hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. La evaluación compartida se sustenta sobre la premisa de que “la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades: tanto la escuela como la universidad son contextos especialmente relevantes para aprender a vivir en

democracia, para aprender a ser ciudadanos dentro de una sociedad democrática” (Pérez et al. 2009, p. 31). Esto significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza. Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, y la utilización de lo que Flecha, Gómez y Puigvert (2001) llaman “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales, pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, provocando que no se aprenda (ni por parte del profesorado ni por parte del alumnado) al repetir lo que ya se sabe o se cree saber, pero mediante el diálogo igualitario, ambos aprenden. Estamos de acuerdo con Fernández (2006, p. 94) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”.

Existe abundante literatura especializada sobre la incidencia positiva que la evaluación formativa tiene en el logro de mayores niveles de aprendizaje en el alumnado. Algunos de los más reconocidos a nivel internacional son los siguientes: Biggs (2005), Black y Wiliam (2006), Boud y Falchikov (2007), Brown y Pickford (2013), Dochy et al. (2002), Gauntlett (2007), Gibbs (2003), Greer (2001), Knight (2005), Mcdowell y Sambell (2003), Race (2003), Reynolds y Trehan (2000), Roach (1999), Sadler (1998), Somervell (1993), Yorke (2001). También existen bastantes trabajos empíricos realizados en universidades españolas, en los que se detallan las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo sistemas de evaluación de este tipo (Arribas, 2012; Castejón et al. 2011; Hamodi y López, 2012; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López, 2009; López, Castejón y Pérez, 2012; Muros y Luis, 2012).

El objetivo del presente artículo es el de analizar la intrahistoria de la Red. Para ello hemos establecido dos objetivos de investigación: (a) el proceso de formación y consolidación de la Red; (b) las líneas de investigación e innovación docente desarrolladas en la misma.

## **2. METODOLOGÍA**

Para elaborar la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria (el proceso de formación, consolidación y las líneas de investigación e innovación docente desarrolladas en la misma) se ha utilizado el análisis documental como técnica de investigación. Su utilización ha permitido darle un carácter de exclusividad a la investigación, pues el contenido informativo que proporciona el material documental en este caso, tiene un carácter único.

Dicha técnica se ha centrado en la lectura y análisis de los siguientes documentos, escritos entre el 2005 (año de creación de la Red) y 2013:

- Actas de reuniones de la Red.
- Documentos sobre proyectos de investigación e innovación solicitados y concedidos.
- 8 libros de actas de los congresos celebrados en las siguientes ciudades españolas: Segovia (2006), La Laguna (2007), Barcelona (2008),

Segovia (2009), Guadalajara (2010), Huesca (2011), Vic (2012) y Segovia (2013).

- 35 artículos académicos sobre la temática de la evaluación formativa de autores y autoras pertenecientes a la Red y publicados en revistas científicas desde 2005 hasta 2014.

El análisis inicial fue longitudinal, utilizando los cursos académicos como unidad de análisis. Posteriormente, para un análisis más profundo y la presentación de los resultados se realizó de manera transversal, tomando como base las dos etapas básicas por las que ha pasado la Red: (1) creación; (2) consolidación. El análisis desde estas tres fases permite ver cómo las temáticas analizadas en cada uno de los cursos académicos han ido evolucionando de manera transversal con el paso del tiempo.

Las categorías de análisis son las siguientes:

- a) Líneas de investigación e innovación docente desarrolladas. En esta categoría se han utilizado los cursos académicos en los que se han recogido los datos empíricos de la investigación como unidad de análisis (y no el año de publicación del documento en el que se difunde el trabajo realizado). La estrategia utilizada busca mostrar un enfoque longitudinal en las líneas de investigación para poder realizar con la mayor exactitud la reconstrucción de la intrahistoria.
- b) Publicaciones científicas de la Red. En esta categoría se ha utilizado como unidad de análisis el año de publicación del texto científico (artículo o libro).
- c) Expansión de la Red a nivel nacional e internacional. Para la elaboración de esta categoría se ha utilizado un registro interno de miembros de la Red.

### **3. RESULTADOS: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Hemos organizado el apartado de resultados en tres grandes sub-apartados. En el primero realizamos una reconstrucción longitudinal de la intrahistoria de la Red, revisando curso por curso las líneas de investigación desarrolladas. En el segundo se realiza un análisis global de las publicaciones generadas por la Red y en el tercero se analiza el proceso de expansión de la Red a nivel nacional e internacional.

#### **3.1. RECONSTRUCCIÓN LONGITUDINAL DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED: LÍNEAS DE TRABAJO DESARROLLADAS**

En este apartado se realiza una revisión de la evolución de la Red tomando en consideración los cursos académicos como unidad de análisis en diferentes aspectos (publicaciones, líneas de investigación, proyectos, etc.).

### **Primera etapa: creación de la Red**

Durante el **curso 2004/2005** se puso en marcha un “Seminario Permanente de Evaluación Formativa” en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, en el que participó el profesorado de varios departamentos, que llevaban varios años trabajando juntos en diferentes proyectos de innovación docente. Además, en otros centros de diferentes universidades españolas también estaban emergiendo dinámicas individuales y colectivas similares, dentro del proceso de Convergencia hacia el EEES y buscando mejorar el aprendizaje autónomo del alumnado. Por todo ello, en junio de 2005 se decidió crear una Red de Evaluación Formativa Interuniversitaria a nivel nacional, que tomó su forma definitiva y comenzó su funcionamiento en septiembre de 2005. La Red se organizó mediante subgrupos en función de la proximidad geográfica (cada provincia o comunidad), para poder realizar reuniones de trabajo con mayor facilidad, actuando como “seminarios permanentes” de investigación-acción (I-A) de carácter local. De esta manera, se comenzaba creando una estructura de redes sólidas que permitían llevar a cabo una investigación académica rigurosa sobre procesos coordinados de innovación en ES y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible como para permitir la participación de un elevado número de docentes de diferentes áreas e instituciones, mediante el trabajo en subgrupos locales.

Durante el **curso 2005/2006** la Red comenzó su andadura, teniendo lugar una serie de reuniones para clarificar y debatir los objetivos de la Red y establecer un marco de referencia común. En las primeras reuniones se presentaron experiencias y se compartieron artículos y textos que habían inspirado esas prácticas, para ir identificando las bases teóricas sobre las que se sustentaría la Red. Así, mediante el debate interno y la revisión de la literatura se fue generando una serie de terminología y bibliografía con la que el profesorado de la Red se identificaban al hablar de “evaluación formativa y compartida” (EFyC) y de los procesos que en esta se desarrollan (tabla 1):

Tabla 1. Autores básicos para la construcción del marco teórico de referencia.

TEMÁTICAS	AUTORES	OBSERVACIONES
Evaluación formativa y compartida	Álvarez (2000) Biggs (1999) Brown y Glasner (2000) Freire (1985) Santos (1993) López (2000) Zabalza (2003)	Autores españoles y anglosajones, en su mayoría de didáctica general, aunque algunos son específicos de ES
Autoevaluación, evaluación compartida, evaluación entre iguales y calificación dialogada	Bretones (2002) Fernández (2005) Fraile (2006) López (2006) Trigueros, Rivera y de la Torre (2006)	Autores españoles, en su mayoría de la Formación Inicial del Profesorado (FIP)
Participación de los estudiantes en la evaluación y estrategias de instrumentos de autoevaluación	Biggs (1999) Boud (1995) Brown y Dove (1990) Brown y Glasner (2000) Falchikov (2005)	Autores del ámbito anglosajón

Fuente: Elaboración propia a partir de López, Castejón et al. (2011, pp. 80-81).

Mediante la revisión de la literatura se observó la diversidad de términos muy relacionados (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.) y se decidió que el término “evaluación formativa” recogía los planteamientos de los anteriores (López, Castejón et al., 2011, p. 81; Pérez et al., 2009, p. 32). A pesar de que el concepto general estaba claro, se consideró importante ir redefiniendo otros conceptos de la misma red nomológica para ir dando coherencia al marco teórico. Al final de esta primera fase de redefinición conceptual, los miembros de la Red marcaron un principio común: considerar la EFyC como una forma efectiva de promover el aprendizaje de las y los estudiantes. Simultáneamente se plantearon los objetivos que se pretendían alcanzar y el sistema de trabajo. La finalidad básica de la Red era la de desarrollar de ciclos I-A, centrados fundamentalmente en la EFyC y en la mejora de la propia práctica docente. Respecto a los compromisos que suponía la participación en la red, se establecieron diferentes niveles de implicación, tanto individual como grupal (López, 2009, p. 146; López, 2011b, pp. 161-163; López, Martínez y Julián, 2007, p. 3).

Los compromisos “básicos y obligatorios” son de carácter individual: (a) desarrollar una experiencia de EFyC en, al menos, una de las asignaturas que imparten; (b) realizar un informe estandarizado sobre los resultados de la experiencia; (c) revisar la propia práctica docente (la metodología y la evaluación), teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado y emprender procesos de transformación y mejora. Así, los ciclos de I-A realizados cada curso se van encadenando en espirales de I-A colectivas que ayudan a mejorar paulatinamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo,

generando así procesos de mejora y desarrollo profesional en los docentes implicados.

El siguiente nivel de compromiso es voluntario y con implicaciones colectiva: (1) diseñar y poner en marcha proyectos de innovación e investigación en docencia universitaria, especialmente enfocados a la EFyC y su adaptación al sistema ECTS, subvencionados por los Vicerrectorados de las Universidades, por las Comunidades Autónomas o por el Ministerio de Educación; (2) organizar congresos anuales, para facilitar el intercambio de experiencias de innovación desarrolladas a lo largo de cada curso académico, así como la formación y actualización sobre la temática; (3) realizar seminarios de I-A de forma periódica en los subgrupos locales, para revisar e investigar la evolución de los sistemas de EFyC que se están desarrollando; (4) participar en los grupos de trabajo temáticos para profundizar en aspectos concretos y específicos de la EFyC (por ejemplo: examen parcial con autoevaluación, evaluación entre iguales, diarios y portafolios, autoevaluación del profesorado, evaluación en el aprendizaje colaborativo, etc.); (5) poner en marcha procesos de investigación sobre las prácticas docentes de los componentes de la Red, analizándolas, revisándolas y añadiendo aportaciones y comentarios a cada una de ellas.; (6) difundir los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo, mediante artículos, capítulos, libros y comunicaciones, para generar nuevos procesos de debate, transformación y mejora. En la figura 1 se realiza un resumen del compromiso básico y de los opcionales.

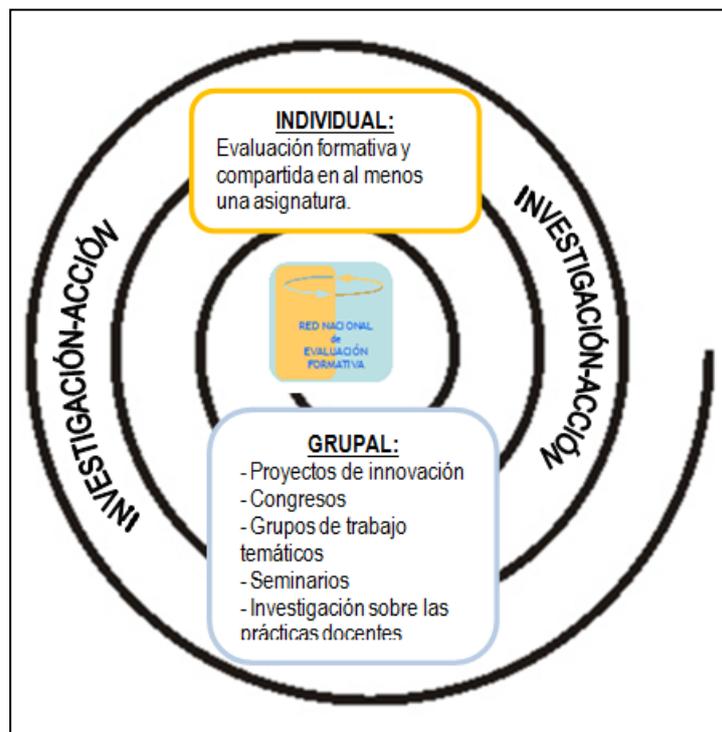


Figura 1. Objetivos individuales y grupales y sistema de trabajo de la Red. Fuente: elaboración propia.

Uno de los “compromisos básicos” con la Red es cumplimentar un informe estandarizado sobre los resultados obtenidos tras la aplicación de un sistema de EFyC. Para ello, se utilizan los datos recogidos con diferentes herramientas (cuaderno del profesor, cuestionarios finales anónimos, entrevistas, documentos del alumnado, etc.). Dicho informe tenía la siguiente estructura (ver tabla 2).

*Tabla 2. Estructura del informe de la Red durante el curso 2005/2006.*

(1) Características contextuales
(2) Explicación detallada del sistema de evaluación formativa y de calificación.
(3) Ventajas encontradas.
(4) Dificultades e inconvenientes encontrados y posibles soluciones.
(5) Rendimiento académico.
(6) Conclusiones y decisiones para el próximo curso

A lo largo de este primer curso de funcionamiento se recopilaban 41 informes (estudios de caso). El análisis global de los resultados de dichos casos fue realizado por Vallés, Ureña y Ruiz (2011), poniendo el foco de atención en las ventajas y los inconvenientes de la implantación de los sistemas de EFyC.

Una vez clarificados los conceptos y definidos los objetivos de la Red, se comenzó con el primer proyecto de investigación subvencionado. Participaron 30 docentes universitarios con el objetivo de reflexionar sobre los aspectos clave en la puesta en práctica del sistema de EFyC y las propuestas de mejora. Se trabajó mediante ciclos de I-A que se sucedieron en las siguientes cuatro fases: (1) durante el primer cuatrimestre del curso se hicieron diversas puestas en común en los subgrupos locales; (2) en febrero de 2006 se hizo el “1º Seminario Nacional” en Almería (España), donde todos los subgrupos pudieron reunirse; (3) en el segundo cuatrimestre, se hicieron cuatro grupos de discusión para profundizar en las cuestiones clave, en las ventajas, dificultades y en las posibles soluciones, dando lugar a un borrador que fue discutido posteriormente de manera individual y colectiva; (4) en junio de 2006 se celebró el “2º Seminario Nacional” en Huesca (España), donde se realizó una última discusión del borrador y se elaboró un texto base ampliado donde se recogieron las cuestiones referentes a las cuestiones clave. Inicialmente se establecieron 13 categorías descriptivas, relacionadas unas con otras, de manera que tras una inducción analítica, las cuestiones clave quedaron agrupadas en 5 categorías definitivas, como se muestra en la figura 2. Puede encontrarse un informe de los resultados de este proceso de categorización en Pérez et al. (2008) y una versión más detallada en Capllonch et al. (2009, pp. 217-253).

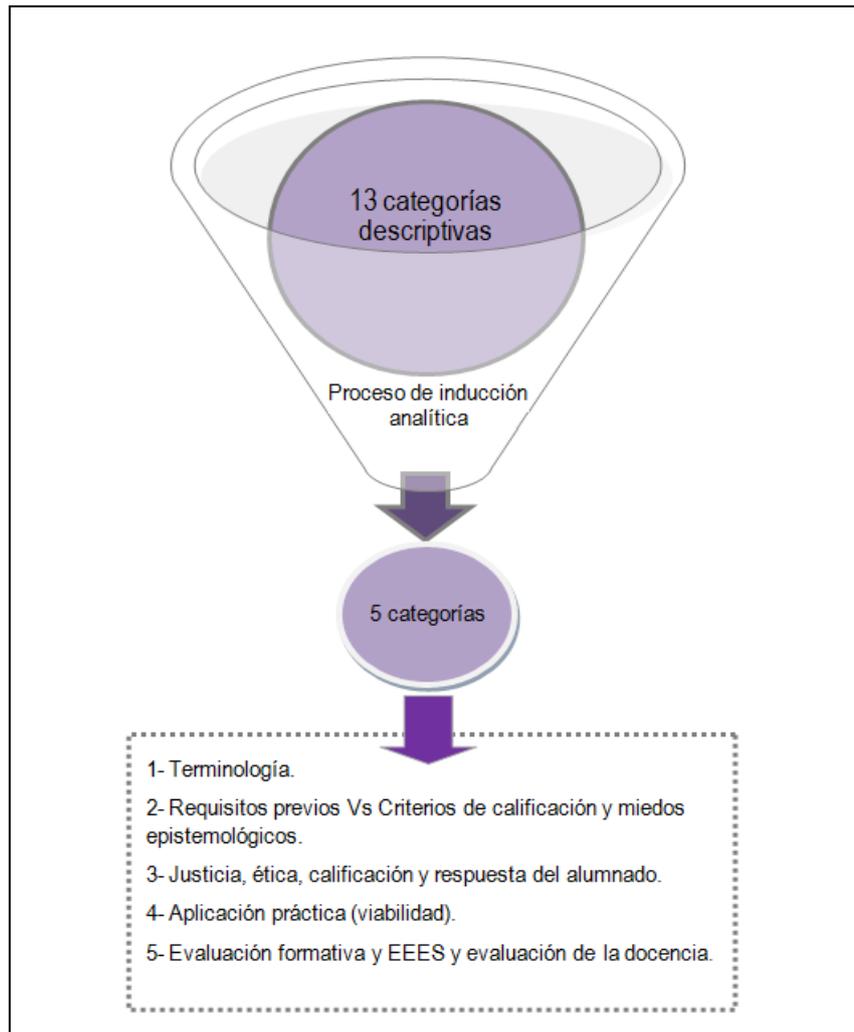


Figura 2. Cuestiones clave. Fuente: elaboración propia a partir de Capllonch et al (2009, pp. 219-220), López, Vallés et al. (2008, p. 453) y Pérez et al. (2008, p. 442).

Durante el segundo año de funcionamiento de la Red (**curso 2006/2007**) tuvieron lugar algunos hitos importantes para su evolución. En lo relativo a las líneas de trabajo procedentes de los informes del profesorado Zaragoza et al. (2008) realizaron un análisis global de los resultados de los 29 informes de caso acumulados durante ese curso. En este trabajo se vislumbran las ventajas e inconvenientes que genera el desarrollo de sistemas de EFyC en ES, así como algunas posibles soluciones para atenuar dichos inconvenientes. Por otra parte, en este curso se comenzó a recoger datos sobre la carga de trabajo que suponen estos sistemas de evaluación, generando una nueva línea de investigación. Por ejemplo, en Julián, Zaragoza, Castejón y López (2010) se analiza la carga de trabajo que para el profesorado y el alumnado supone la implantación de sistemas de evaluación formativa basados en el sistema de créditos ECTS. Para ello se realizó un estudio de tres casos, mediante el recuento sistemático de la cantidad de horas de trabajo que suponía llevar a cabo metodologías y sistemas de evaluación en la línea propugnada por el EEES. Los principales resultados apuntaron principalmente de dos cuestiones:

- (a) que el alumnado medio se ajusta a la distribución de carga de trabajo proyectado por los docentes al comienzo de la asignatura, aunque los primeros se quejen de la excesiva carga que les supone estos sistemas de evaluación.  
 (b) Que la carga de trabajo para el profesorado se ajusta a la requerida por el sistema de créditos ECTS, aunque influye mucho la carga lectiva total y el número de alumnado en cada grupo.

Además, cuatro subgrupos de la red se centraron en las siguientes temáticas: (1) la evaluación mediante portafolios; (2) la autoevaluación; (3) los procesos tutoriales; (4) las plataformas virtuales; (5) la importancia del trabajo colaborativo entre el profesorado. Se considera necesario para repensar de manera reflexiva y crítica las actuaciones docentes de manera individual y para definir conceptos, compartir estrategias, investigar y formarse de manera colectiva. Los datos sobre este proceso de investigación y trabajo colaborativo se pueden encontrar en Capllonch et al. (2008) y en Martínez, Martín y Capllonch (2009).

En la tabla 3 presentamos un resumen de los principales logros de la Red en tres aspectos: líneas de investigación desarrolladas, publicaciones (referentes a los datos obtenidos en ese curso académico) y “otros”, organizados curso por curso.

*Tabla 3. Tabla resumen por cursos (artículos publicados y líneas de investigación).*

<b>Curso académico</b>	<b>Líneas de investigación</b>	<b>Artículos publicados</b>	<b>Otros</b>
<b>2004/05</b>	-Antecedentes de la red (seminarios locales).		-Creación y organización de la Red
<b>2005/06</b>	-Clarificar los objetivos de la Red y establecer un marco de referencia común. -Se crean líneas de trabajo procedentes de los informes de caso del profesorado.	López, Martínez y Julián (2007), Capllonch et al. (2009); Pérez et al (2008, 2009), Vallés, Ureña y Ruiz (2011).	-Aclaración terminológica -Se desarrolla un proyecto sobre “aspectos clave en EFyC en ES”
<b>2006/07</b>	-Se comienza a analizar la carga de trabajo que para el profesorado y el alumnado supone la implantación de sistemas de EF en el sistema de créditos ECTS. -Surgen nuevas líneas de investigación sobre EFyC en ES.	Capllonch et al. (2008); Martínez et al. (2009); Zaragoza et al. (2008).	-Se comienza a elaborar un libro colectivo y a escribir artículos para revistas internacionales en inglés.
<b>2007/08</b>	-Continuidad análisis	Buscà et al. (2010),	-Confirmación

	informes de caso del profesorado de la Red.	Navarro et al. (2010), López et al. (2013).	resultados sobre carga de trabajo y ECTS
<b>2008/09</b>	-Utilización de informe de caso más estructurado para una mejor categorización de resultados. -Análisis de relaciones entre EF, rendimiento académico y carga de trabajo. -Inicio de un proyecto I+D de nivel autonómico (Castilla y León).	- <u>Artículos</u> : Arribas (2012); Castejón, López, Julián, y Zaragoza (2011); Arribas, Carabias y Monreal (2010); Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011); Hamodi (2011); Hamodi y López (2012); López y Palacios (2012); Palacios y López (2013); Tabernero y Daniel (2012). - <u>Libros colectivos</u> : López (coord.) (2009); Santos, Martínez y López (2009).	
<b>2009/10</b>	-Colaboración con el proyecto I+D europeo INCLUD-ED. -Co-evaluación inmediata de exámenes parciales.	Buscà et al. (2011); Manrique et al. (2012); López, Castejón y Pérez (2012); López, Manrique y Vallés (2011).	-Se continúan organizando congresos anuales de la Red (septiembre).
<b>2010/11</b>	-Diseño y validación de un cuestionario anónimo de evaluación para el alumnado. -Concesión de un proyecto I+D del plan nacional.	Castejón, Santos y Palacios (2014); Buscà et al. (2012); Gutiérrez et al. (2013); Lorente, Montilla y Romero (2013); Martínez et al. (2012); Muros y Luis (2012); Palacios, López y Barba (2013); Ruiz et al. (2013).	
<b>2011/12</b>	-Se profundiza en algunas de las líneas de investigación abiertas. -Elaboración de un monográfico sobre EFyC en educación superior para la revista <i>Psychology, Society, &amp; Education</i> . -Análisis fiabilidad procesos de autocalificación en FIPEF.	-Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Fraile, López, Castejón y Romero (2013); Hamodi y López, 2012; López, 2012; López, Fernández, Fraile y Santos (2012); Manrique et al., 2012; Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras, 2012; Rivera, Trigueros, Moreno y de la Torre, 2012; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Ureña y Ruiz, 2012.	
<b>2012/13</b>	-Diseño y validación de una plantilla para recopilar "buenas prácticas de EFyC en educación superior". Se comienzan a recopilar algunas experiencias.	Pérez, Martínez y Santos (2014); Romero, Fraile, López y Castejón (2014).	-Se realizan nuevos estudios sobre las líneas de investigación asentadas.

Durante el **curso 2007/08**, se sigue profundizando en los análisis sobre los informes de caso del profesorado de la Red, en el que pueden encontrarse dos tendencias bien diferenciadas: (A) la línea de trabajo centrada en el análisis

genérico de los informes; y, (B) la centrada en el estudio de la carga de trabajo para alumnado y profesorado que conllevan los sistemas de EFyC en ES.

Sobre la línea A se han publicado dos artículos de investigación con los resultados globales obtenidos a lo largo de este curso. En el primero, Navarro et al. (2010) analizaron 60 informes. Se seleccionaron 13 aspectos clave, que tras un posterior análisis de inducción analítica acabaron agrupándose en 6 categorías: (1) conceptos y criterios comunes de evaluación formativa; (2) criterios de calificación; (3) ética, calificación y respuesta del alumnado; (4) cuestiones de aplicación práctica; (5) evaluación de competencias; y, (6) evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas 6 categorías sirvieron para integrar los informes del profesorado que estaban estructurados en 4 apartados: ventajas, inconvenientes, rendimiento académico y carga de trabajo. La relación entre los aspectos clave y los informes se realizó de la siguiente manera (figura 3):

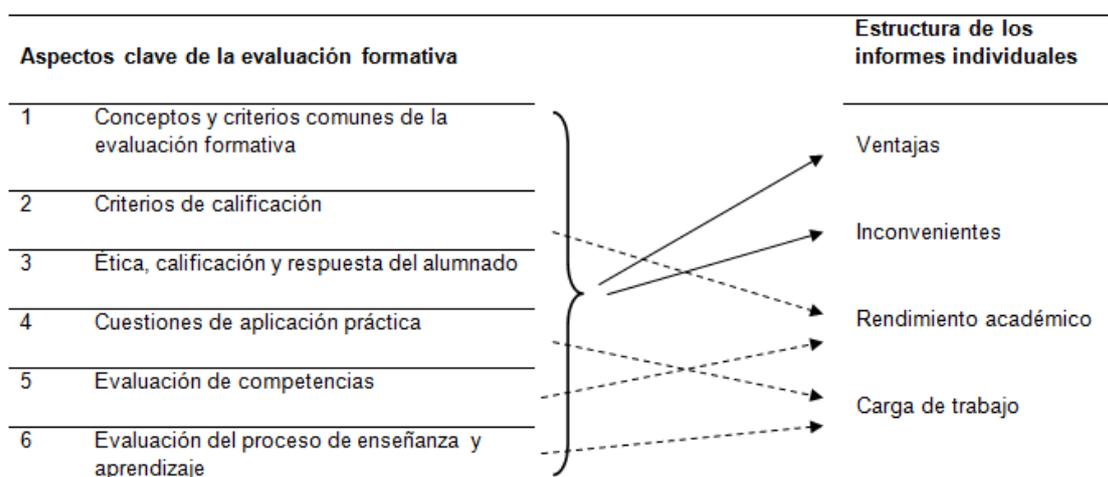


Figura 3. Relación entre los aspectos clave y la estructura de los informes. Fuente: Navarro et al. (2010, p. 7).

En el segundo artículo, Buscà et al. (2010) también analizaron los informes que el profesorado había cumplimentado durante este curso. En este caso, utilizaron 34 informes y las categorías de análisis fueron las siguientes: (1) finalidades del sistema de evaluación; (2) criterios de evaluación y calificación; (3) requisitos de evaluación; (4) procedimientos e instrumentos de evaluación; (5) participación del alumnado; (6) resultados académicos. Concluyeron a grandes rasgos que: (a) el sistema de evaluación permite plantear cambios objetivos de aprendizaje y la metodología; (b) los criterios de evaluación y calificación son también revisados por el alumnado que participa en el proceso de manera activa; (c) se ha hecho un uso de variadas actividades e instrumentos de evaluación; (d) la participación del alumnado permite redimensionar la relación entre el profesorado y el alumnado así como la participación de este último colectivo en el sistema de evaluación; (e) los resultados académicos son más satisfactorios.

Con respecto a la línea de investigación B sobre la carga de trabajo, en López et al. (2013) se analizaron 10 informes de casos de este curso académico,

centrándose en dos cuestiones muy concretas: el rendimiento académico y la carga de trabajo que suponen los sistemas de EFyC. Las conclusiones apuntan que la EFyC mejora el rendimiento académico y que el alumnado percibe como algo negativo la carga de trabajo que les supone, porque consideran que es mayor que con sistemas tradicionales, aunque los datos empíricos demuestran que la carga está dentro de la establecida oficialmente por los créditos ECTS (1 crédito equivale a 25 horas de trabajo). Por su parte, el profesorado también percibe que la carga de trabajo es mayor que mediante los sistemas de evaluación tradicionales, aunque los datos empíricos demuestran que se ajusta a la dedicación docente exigida en el EEES; por tanto, la carga de trabajo real no parece ser tan elevada como la percibida, tanto en alumnado como en profesorado. Como líneas de futuro, en el artículo se apunta a la posibilidad de realizar estudios con muestras mayores, para aumentar así la validez y credibilidad de estos sistemas de evaluación.

### **Segunda etapa: consolidación de la Red**

En el **curso 2008/09** surgieron algunas novedades en las líneas de trabajo sobre los informes de casos del profesorado de la Red. Se comenzó a utilizar una plantilla más estructurada, para facilitar su cumplimentación, el volcado de los datos y la categorización de cara a su posterior análisis. También se comienza a enfocar el análisis en las relaciones entre la evaluación formativa y el rendimiento académico y la carga de trabajo. En Arribas (2012) se analizan 35 informes de casos de evaluación formativa, centrando la atención en dos variables: el sistema de evaluación empleado y el rendimiento académico de los estudiantes. Concluyó que la evaluación continua era la que propiciaba los mejores resultados, tanto en la tasa de rendimiento y en la tasa de éxito, como en las calificaciones obtenidas. Por su parte, Castejón, López, Julián, y Zaragoza (2011) también se centran en el rendimiento académico, mediante un estudio multicaso exploratorio en tres centros diferentes de Formación Inicial del Profesorado (FIP). Los resultados muestran que la evaluación formativa puede ayudar a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Por otra parte, en este curso se inician nuevas líneas de trabajo, procedentes del proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D) titulado “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales”. Además de los dos artículos ya citados, la Red genera otras seis publicaciones en revistas nacionales que utilizan también datos recogidos a lo largo de éste curso académico y que nacen fruto de un proyecto de I+D subvencionado (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi y López, 2012; Hamodi, López y López, 2015; López y Palacios, 2012; Palacios y López, 2013; Taberner y Daniel, 2012). En el marco de esta investigación se trabajó con dos herramientas de recogida de datos fundamentales: (a) grupos de discusión con los tres colectivos implicados en el estudio (profesorado, alumnado y egresados); y, (b) Cuestionario tipo *Likert*. Se trata de la primera investigación de la Red en la que se utiliza como técnica de recogida de datos el grupo de discusión. El análisis de los mismos generó un informe de

investigación (Hamodi, 2011; Hamodi y López, 2012) donde se exponen las percepciones que el alumnado y los egresados tienen sobre los sistemas de EFyC que han vivido. Los principales resultados apuntan a las siguientes ideas: (1) la evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor; (2) existe una mayor aceptación de la evaluación compartida (con el profesor) que de la evaluación entre iguales; (3) el alumnado demanda una mayor coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa.

Por otra parte, los datos obtenidos en los cuestionarios, se publicaron en seis artículos diferentes. Los cuatro primeros (Arribas et al. 2010; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi et al., 2015; Tabernero y Daniel, 2012) versan sobre la percepción del profesorado y del alumnado sobre tres aspectos concretos de la docencia: la metodología, la evaluación y el desarrollo de competencias. En Gutiérrez et al. (2011) y en Hamodi et al. (2015) se analizan las diferencias de percepción entre profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de FIP. Aunque con se toman muestras diferentes, en los dos estudios los principales resultados parecen indicar que: (1) existían claras discrepancias entre las percepciones de profesores y alumnos en lo referido a la evaluación y a la calificación; (2) profesores y alumnos coincidían en la poca participación de éstos últimos en la evaluación y en la calificación; (3) también existía cierto acuerdo en considerar que se utilizaban pocos procedimientos ligados a la evaluación formativa, como los portafolios individuales y grupales; (4) que el alumnado percibía que la calificación se reducía al examen final y el profesorado afirmaba que consideraba todo el conjunto de trabajos. En la misma línea, Tabernero y Daniel (2012) analizaron los sistemas de evaluación aplicados durante la FIP en las cuatro Universidades de Castilla y León para observar las diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado. Los resultados apuntaron a que, en general, los sistemas son tradicionales y que el examen seguía siendo determinante en la evaluación. Respecto a las diferencias en la percepción, el profesorado consideraba los sistemas de evaluación que llevan a cabo más negociados, más formativos, más continuos y que usaban más instrumentos que lo que percibía el alumnado. Arribas et al. (2010) centraron su estudio en los datos obtenidos en la Escuela de Magisterio de Segovia. En este caso el análisis de los datos fue solamente descriptivo, mediante tablas con los porcentajes de las respuestas emitidas por cada uno de los grupos, incluyendo también al grupo de egresados, quedando la muestra repartida de la siguiente manera: 19 profesores y profesoras, 205 alumnos y alumnas y 46 egresados y egresadas. Los resultados referentes al apartado de la evaluación apuntaron a que entre la percepción del profesorado y del alumnado (incluyendo a egresados) había grandes diferencias en casi todos los ítems, sobre todo en los que hacían referencia a la discusión del programa al comienzo del curso, la utilización de una evaluación formativa y continua, la explicación previa de los criterios de evaluación y la utilización de la retroalimentación tras los exámenes.

El cuarto (López y Palacios, 2012) se centra en el análisis de la aplicación de sistemas de EFyC de forma genérica desde la perspectiva de los estudiantes. Conviene destacar que fueron las primeras investigaciones de la Red en las

que se recogía la valoración de los estudiantes, pues hasta el momento sólo se habían publicado artículos desde el punto de vista de los docentes. Se utilizó una muestra de 635 estudiantes de siete centros universitarios. Se concluyó que las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje eran todavía escasas en la FIP, existiendo pocas asignaturas en las que se pusiesen en práctica; no obstante, en los casos en los que se utilizaban, éstas eran muy variadas y ricas. Además, se detectaron diferencias significativas entre la FIP de Educación Primaria y la de Secundaria, siendo en ésta última más escasa la evaluación orientada al aprendizaje. El quinto artículo (Palacios y López, 2013) presentó un enfoque diferente y muy novedoso, dado que analizaron las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que éstos utilizan. Se realiza un análisis de *Cluster*, que da como resultado la existencia de tres tipologías de docentes: (1) “profesorado innovador”, que presenta actitudes positivas hacia evaluaciones alternativas (formativa, continua, compartida, orientada al aprendizaje, etc.); (2) “profesorado tradicional”, que suele utilizar sistemas de evaluación centrados en la calificación a través de un examen, en ocasiones combinado con algún trabajo; (3) “profesorado ecléctico”, situado entre los dos casos anteriores. Se aproxima más al modelo de profesor tradicional, al conceder un gran protagonismo al examen final, aunque introduce pequeñas innovaciones en el sistema de evaluación.

Además de los artículos citados, a lo largo de este curso vieron la luz dos libros que consideramos de máxima relevancia en la construcción de la intrahistoria de la Red, porque son los primeros libros que se han publicado dentro de ésta (y hasta la fecha los únicos) y porque son fiel reflejo del trabajo colaborativo que se desarrolla dentro del grupo. En la elaboración del primero de ellos (López, 2009) participaron 24 docentes de la Red. Está dividido en dos partes bien diferenciadas: (a) una fundamentación teórica sobre la EFyC en ES y una propuesta genérica de intervención; (b) una parte práctica, que presenta 12 experiencias de evaluación formativa desarrolladas en diferentes contextos, así como una guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en ES. El segundo libro (Santos, Martínez y López, 2009) refleja también el trabajo colaborativo de la Red, dado que 20 docentes presentan 20 experiencias de evaluación formativa en educación superior y los resultados encontrados. En este caso, el libro no cuenta con ningún capítulo teórico como el anterior, quedando dividido en tres grandes bloques donde se exponen experiencias en torno a los siguientes temas: coordinación entre asignaturas y trabajo en equipo (3 experiencias); diversas opciones de aprendizaje y evaluación (5 experiencias); ejemplos de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa (5 experiencias).

Durante el **Curso 2009/10** se mantuvieron algunas de las líneas de investigación ya iniciadas, pero también se abrieron otras nuevas. Por ejemplo, respecto al análisis global de los informes de caso del profesorado, en Manrique et al. (2012) se puede encontrar un análisis conjunto de los informes de los cursos 2008/09 y 2009/10 de las cuatro universidades de Castilla y León. Como venía siendo habitual, el estudio se estructuró en cuatro apartados: ventajas, inconvenientes, carga de trabajo y rendimiento académico. Por otra

parte, la Red estableció un acuerdo de colaboración con CREA (Universidad de Barcelona, España), para colaborar con el proyecto INCLUD-ED a través de un “Free Task Oriented Group” (FTOG, “grupo de apoyo y de tareas libres”) compuesto por 20 miembros de la Red. Se trata de Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Tiene como objetivo “el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados” ([www.ub.edu/includ-ed](http://www.ub.edu/includ-ed)). La labor de la Red era colaborar como asesores expertos en la temática de la EFyC en el citado proyecto europeo. Además, también fue novedosa la investigación llevada a cabo por López, Castejón y Pérez (2012), que se centró en analizar los resultados de un proceso de co-evaluación inmediata de exámenes parciales, corregidos *in-situ* por iguales mediante una plantilla diseñada *ad hoc*. La experiencia se llevó a cabo en tres centros de FIP. Los objetivos perseguidos fueron: (a) comparar la calificación otorgada por los iguales con la otorgada por el profesorado; (b) obtener la valoración del alumnado sobre la experiencia de evaluación entre iguales. Los resultados indicaron que la nota media otorgada por el alumnado tiende a ser más baja que la del profesorado y que el alumnado valoró positivamente la experiencia como actividad de aprendizaje.

En otra línea de investigación, se realizó un análisis de estudios y documentos sobre la temática de la EF y se publicaron dos artículos sobre aspectos diferentes. En el primero, Buscà et al. (2011) analizaron el impacto de la temática de la evaluación formativa y participativa en la docencia universitaria, realizando una revisión bibliográfica de las revistas españolas desde 1999 hasta 2009, que dio lugar a un análisis de contenido. La conclusión a la que se llegó es que apenas existían publicaciones sobre la temática investigada, aunque en los últimos años se estaban incrementando. Son muy interesantes las propuestas de futuro que se plantean al final del trabajo: (1) ir más allá de los estudios ideográficos y descriptivos y llevar a cabo trabajos más rigurosos y sistemáticos, con datos tangibles y de mayor envergadura; (2) investigar sobre resultados o rendimiento académico, carga de trabajo y correlación entre las calificaciones del alumnado y las otorgadas por el profesorado. Por otra parte, López, Manrique y Vallés (2011) analizaron el contenido de 19 experiencias de implantación de asignaturas en los nuevos estudios de Grado de FIP en las Universidades españolas, publicados en revistas especializadas y en actas de congresos. Los resultados apuntaron a que los nuevos estudios de Grado están generando cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado, aunque todavía no parece ser habitual utilizar sistemas de evaluación formativa, ni se diferencia claramente el sistema de evaluación del sistema de calificación final.

En el **curso 2010/11** se trabajó sobre diferentes líneas de investigación. Por un lado, se diseñó y validó un cuestionario anónimo de evaluación, para que el alumnado pudiera evaluar cada sistema de EFyC experimentado cuando finalizasen una asignatura, con el objetivo de conocer su valoración a cerca de la metodología y la evaluación utilizada y conocer el grado de satisfacción con las mismas. Los datos obtenidos se incorporaron a dos nuevos apartados del

informe de caso de cada profesor. En Castejón, Santos y Palacios (en prensa) se explica el proceso de validación de contenido, comprensión y fiabilidad del cuestionario. Dicho proceso se realizó en tres fases: (1) validación con seis jueces expertos en evaluación universitaria; (2) validación de la comprensión con una muestra de 50 estudiantes; (3) fiabilidad y validación general con 892 estudiantes universitarios de 10 universidades españolas. Los resultados mostraron que la fiabilidad era elevada (*Alfa de Cronbach* de 0,838), por lo que se pudo considerar la escala como un instrumento válido para analizar las percepciones de los estudiantes en relación con las metodologías participativas y la evaluación formativa. La validación de constructo se realizó de dos formas: en la fase 1 mediante la validez de contenido a través de la revisión por seis jueces expertos) y en la fase 3 con la validación general a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa informático *Lisrel 8.6.*, que presentó ajustes satisfactorios (índice GFI = 0.88).

Por otra parte, la concesión de un nuevo proyecto I+D del plan nacional, titulado “*La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física*” (FIPEF), generó nuevas líneas de investigación en la Red. En la fase de diagnóstico inicial se utilizaron cuestionarios y grupos de discusión con tres poblaciones: alumnado, profesorado y egresados. Los resultados globales del grupo de egresados han sido publicados en Buscà et al. (2012), cuyas principales conclusiones son las siguientes: (a) es muy importante que los sistemas de evaluación estén relacionados con los objetivos de aprendizaje; (b) los sistemas de evaluación formativa han servido para motivar su aprendizaje y para adquirir competencias profesionales; (c) estos sistemas de evaluación les sirvieron para poner en marcha sistemas similares en su práctica docente posterior. Por otro lado, los resultados procedentes de los cuestionarios y escalas se han publicado en seis artículos. Los trabajos de Martínez et al. (2012), Muros y Luis (2012), Gutiérrez et al. (2013), López y Toja (2013) y Ruiz et al. (2013) buscaban comprobar las diferencias en la opinión que tenía el estudiantado y el profesorado sobre la evaluación formativa en la FIP, aunque cada uno tomó una muestra diferente y aportó especificaciones diferentes. Todos ellos compartieron como resultado que la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación presenta diferencias estadísticamente significativas (siendo más optimistas los profesores). Por su parte, el artículo de Palacios, López y Barba (2013) planteó un objeto de estudio diferente: en él se analizan las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas de evaluación que se utilizan, dando lugar a tres perfiles diferentes: “innovadores” (un 28%), “orientados a la calificación” (un 48%) o “eclécticos” (un 24%). Éste tipo de análisis y la descripción de las características de cada perfil había sido desarrollado con anterioridad en Palacios y López (2013), pero en este caso la muestra es mucho mayor y más extensa (14 Universidades en vez de 4). Además, se añaden resultados interesantes entre los que cabe destacar que: (a) los innovadores tienen una menor carga lectiva que los orientados a la calificación; (b) la edad no parece tener demasiada relación con las actitudes hacia la evaluación, pero el sexo sí (en el conglomerado de profesorado innovador hay la misma proporción de hombres que de mujeres; en orientado a la calificación predominan los hombres y en el ecléctico las mujeres); (c) los innovadores fomentan la participación del alumnado en la

evaluación y calificación, mientras que los orientados a la calificación hay escasa o nula participación; (d) los innovadores utilizan en mayor medida portafolios y cuadernos de campo mientras que los tradicionales usan en mayor medida exámenes tipo test.

Además se inicia una nueva línea de investigación, analizando en qué medida aparecía la EFyC en las programaciones de las asignaturas de FIPEF. En este sentido, Lorente, Montilla y Romero (2013) analizaron 18 programas de “Expresión corporal” de titulaciones universitarias de EF que recogieron a lo largo de este curso. El objetivo fue el de evaluar el grado de definición, claridad y coherencia de los elementos de los programas. Los resultados apuntan a lo siguiente: (a) los objetivos, contenidos y evaluación están bien definidos; (b) la metodología está poco definida; (c) las competencias apenas se mencionan; (d) se observan diferencias importantes entre los programas analizados respecto al grado de coherencia entre cada uno de los apartados y la evaluación. Finalmente se propone definir claramente los componentes de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación), haciendo que los resultados de los aprendizajes sean explícitos y acordes con las líneas generales y específicas de las titulaciones.

Durante el **curso 2011/12** se mantuvieron las principales líneas de investigación de la Red. Por un lado, los informes para el profesorado y los cuestionarios para el alumnado ya estaban validados, aunque el informe era más complejo que el que se estaba utilizando con anterioridad. Para facilitar su cumplimentación se elaboró una pequeña guía que daba respuesta a las posibles dudas que podrían surgir. El primer estudio global con los datos de dichos autoinformes se ha publicado en Fraile, López, Castejón y Romero (2013). Se centra en analizar el “rendimiento académico” en función de la vía de evaluación cursada (continua, mixta o de examen final), sobre una muestra total de 3.613 estudiantes y 52 asignaturas en las que los docentes llevaron a cabo experiencias de evaluación formativa. Algunos de los resultados más relevantes apuntaron a las siguientes ideas: (a) las mayores calificaciones las alcanzan quienes siguieron sistemas de evaluación continua; (b) el mayor número de suspensos y no presentados se concentra en quienes siguieron el sistema de evaluación centrado en un examen final; (c) no aparecieron diferencias significativas en el rendimiento académico entre la vía continua y la mixta.

Por otro lado, durante este curso se solicitó a la Red la preparación de un monográfico sobre el tema de “EFyC en la Universidad” para la Revista *Psychology, Society, & Education*. Colaboraron 23 docentes de la Red, en nueve artículos: los seis primeros sobre experiencias de innovación que ponen el acento en la parte pedagógica (Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras, 2012; Rivera, Trigueros, Moreno y de la Torre, 2012; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Ureña y Ruiz, 2012); el séptimo y octavo presentan investigaciones empíricas (Hamodi y López, 2012; Manrique et al., 2012); y el noveno es una revisión del estado de la cuestión sobre la temática (López, 2012). Además del monográfico, a lo largo de este curso se publicó un artículo (López, Fernández-Balboa, Fraile y Santos, 2012)

donde se analizaba la fiabilidad de los procesos de autocalificación del alumnado en tres experiencias llevadas a cabo en FIP. A grandes rasgos, los resultados muestran que hubo una alta correlación entre la autocalificación de los estudiantes y la calificación del profesor.

Durante el **Curso 2012/13**, se propuso la elaboración de un “Repertorio de buenas prácticas en evaluación en docencia universitaria”. Se elaboró un documento con la estructura básica (el modelo), se difundió entre los componentes de la Red y se comenzaron a recoger algunos informes. El primer trabajo que recopila dichas prácticas ha sido publicado recientemente (Pérez, Martínez y Santos, 2014). También se mantuvieron las anteriores líneas de investigación. Por ejemplo, en Romero, Fraile, López, Castejón (2014) se analizan los datos globales de los informes recogidos los años anteriores, centrándose en el análisis de la satisfacción del alumnado con los sistemas de EFyC y la relación que guardan dichos sistemas con el rendimiento académico y la carga de trabajo que suponen para alumnado y profesorado. Los datos recogidos en el proyecto I+D han generado diferentes estudios y artículos que en estos momentos están en proceso de revisión por pares en algunas revistas nacionales e internacionales. Así mismo, también se elaboró una profunda revisión sobre la terminología utilizada a la hora de referirse a los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación formativa y compartida (Hamodi, López y López, en prensa).

En el congreso de la Red de septiembre de 2013 se nombró una comisión para la reelaboración del modelo de informe del profesorado, más centrado en la recopilación de “buenas prácticas de EFyC en educación superior”. El borrador elaborado por la comisión fue revisado a través de los grupos locales, mejorado y finalmente aprobado para su uso posterior, a partir del curso 2013-2014, en el que todos los informes de caso del profesorado de la Red utilizarán la nueva plantilla, lo cual podrá generar en el futuro nuevas líneas de investigación sobre la temática.

### 3.2. PUBLICACIONES CIENTÍFICAS DE LA RED

Según Buscà et al. (2011, p. 145), hasta el curso 2006/07 casi no existían publicaciones en revistas españolas sobre la EFyC en la docencia universitaria. Es a partir de este curso cuando comienzan a aumentar. Una de las razones que podría explicar este hecho es la creación y consolidación de la Red, pues desde el 2007 hasta la actualidad, muchos de los artículos publicados sobre la temática en revistas españolas han sido realizados por alguno de sus miembros. Aunque como mostraremos a continuación, si tomamos como referencia el año de publicación del documento, la producción científica dentro del grupo ha sido mayor en unos años que en otros. Como podemos observar en la figura 4, la primera publicación de la Red fue en 2007 (López et al., 2007).

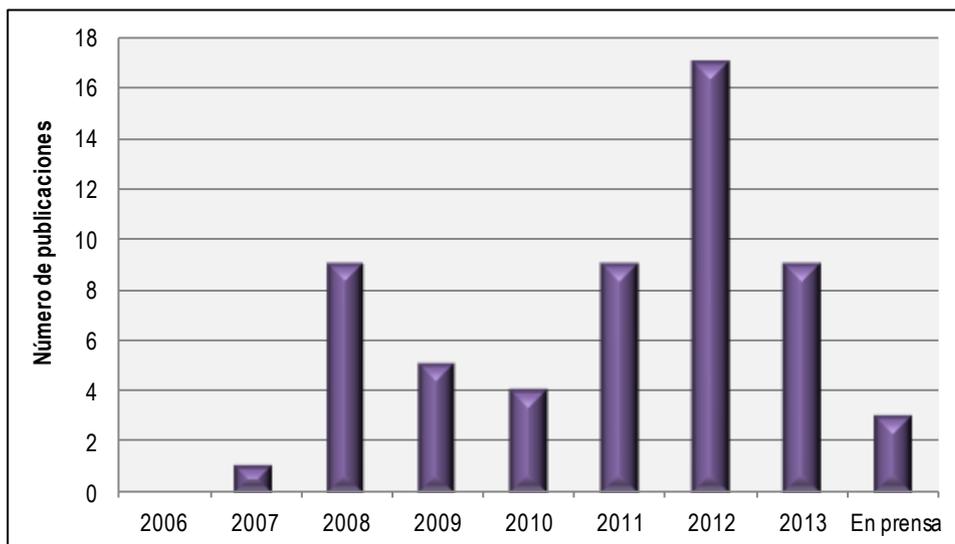


Figura 4. Número de publicaciones anuales de la Red de Evaluación. Fuente: elaboración propia.

El año siguiente, el 2008, fue un año bastante fructífero en este aspecto, pues se publicaron 9 artículos (Capllonch et al., 2008; Jiménez y Navarro, 2008; Julián et al., 2008; López, Vallés et al., 2008; López, Monjas et al., 2008; Martínez et al., 2008; Pérez et al., 2008; Pérez y Heras, 2008; Zaragoza et al., 2008).

En el año 2009 el número de publicaciones descendió a cinco: tres de ellas fueron artículos en revistas españolas (Manrique et al., 2009; Martínez et al., 2009; Pérez et al., 2009), pero las otras dos fueron dos libros colectivos (López, 2009; Santos et al., 2009). Los consideramos de máxima relevancia en la construcción de la intrahistoria de la Red porque son los primeros libros que se han publicado dentro de ésta (y hasta la fecha los únicos) y porque son fiel reflejo del trabajo colaborativo que se desarrolla dentro de ella.

En 2010 disminuyó nuevamente el número de publicaciones a cuatro (Arribas et al., 2010; Buscà et al., 2010; Julián et al., 2010; Navarro et al., 2010). Uno de los artículos se publicó en una revista iberoamericana (Navarro et al., 2010), lo cual suponía una mayor difusión de los resultados genéricos de la Red a nivel internacional.

En 2011 aumentaron las publicaciones a nueve (Buscà et al., 2011; Castejón et al., 2011; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi, 2011; López, 2011a; López, 2011b; López, Castejón et al., 2011; López, Manrique et al., 2011; Vallés et al., 2011). De éstas, dos fueron publicadas en revistas inglesas (López, 2011a; López, Castejón et al., 2011).

En 2012 se alcanzó el record de publicaciones, con un total de diecisiete (Arribas, 2012; Buscà et al., 2012; Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Hamodi y López, 2012; López, 2012; López, Castejón et al., 2012; López, Fernández, et al., 2012; López y Palacios, 2012; Manrique et al., 2012;

Martínez et al., 2012; Muros y Luis, 2012; Plaza et al., 2012; Rivera et al., 2012; Santos et al., 2012; Tabernero y Daniel, 2012; Ureña y Ruiz, 2012). De estas diecisiete, una de ellas fue en una revistas inglesa (López et al., 2012), por lo que se continuó con esa expansión de los resultados a nivel nacional que se había iniciado en 2010.

En 2013 se han publicado 9 artículos (Fraile et al., 2013; Gutiérrez et al., 2013; López et al., 2013; Lorente et al, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Palacios et al., 2013; Palacios y López, 2013; Ruiz et al., 2013, López y Toja, 2013), de los cuales, los de López et al. (2013) y Lorente y Kirk (2013) fueron publicados en revistas inglesas, buscando nuevamente la expansión internacional en la difusión de los resultados.

En 2014 hay cinco artículos publicados o pendientes de publicación (Castejón et al., 2014; Hamodi, et al., en prensa; Hamodi et al., 2015; Pérez, Martínez y Santos, 2014; Romero, Fraile, López y Castejón, 2014).

### 3.3. LA EXPANSIÓN DE LA RED A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

En el siguiente gráfico de barras (figura 5) podemos ver cómo desde su creación, la Red ha ido creciendo paulatinamente cada curso académico hasta la actualidad, especialmente en número de miembros, pero también en áreas científicas y universidades.

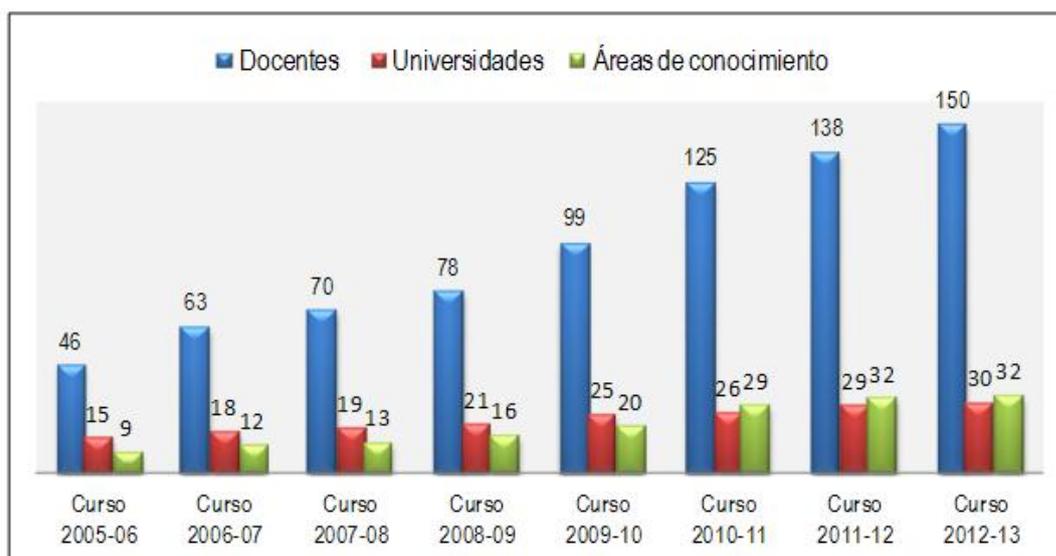


Figura 5. Evolución del número de miembros de la Red y las Universidades y áreas a las que pertenecen. Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos de la Red.

Desde el curso 2005/06, el crecimiento de la Red ha sido constante, incorporando en siete años 92 docentes más.

Respecto a las Universidades de procedencia de los miembros, inicialmente fueron 15 (todas ellas españolas). Pero, como puede comprobarse en la tabla

4, en los cursos analizados hasta la actualidad, se han incorporado 14 Universidades más.

Las áreas de conocimiento a las que pertenecen los y las docentes que conforman la Red, también han ido en incremento, pudiéndose observar cómo en el inicio había 9 áreas, y tras siete años se han incorporado 23 áreas más hasta alcanzar un total de 32 (ver tabla 4).

*Tabla 4. Universidades y áreas de conocimiento incorporadas a la Red,*

<b>Curso académico</b>	<b>Universidades incorporadas</b>	<b>Áreas de conocimiento</b>
<b>Curso 2005/06</b>	Alcalá de Henares, Almería, Barcelona, Burgos, Católica de Murcia, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, Granada, La Laguna, León, Salamanca, La Serena (Chile), Valencia, Valladolid y Zaragoza	Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Educación Física, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Educación Física y Deporte, Historia del Arte y Sociología
<b>Curso 2006/07</b>	Universidad Autónoma de Barcelona, Lleida y Vic	
<b>Curso 2007/08</b>	Universidad de Cantabria. Deja de pertenecer Universidad La Serena (Chile)	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
<b>Curso 2008/09</b>	Universidades de A Coruña, Cádiz y Politécnica de Madrid	Actividades Acuáticas, Análisis Matemático, Derecho Civil, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
<b>Curso 2009/10</b>	Universidad de Castilla-La Mancha, del Tolima (Ibagué, Colombia), Málaga y Oviedo	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, el área de Psicobiología y Metodología de las CC del Comportamiento, la de Inmunología y la de Pedagogía, evaluación y currículo
<b>Curso 2010/11</b>	Universidad de Alicante	Biología Celular, Cristalografía y Mineralogía, Educación Física y Actividades Rítmicas, Enfermería, Fisioterapia, Genética, Química Analítica, Química Física y Teoría e Historia de la Educación
<b>Curso 2011/12</b>	Universidad Austral de Chile, la Camilo José Cela y la Ramón Llull	Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Plástica y Fundamentos de la Educación Física

Como puede observarse, también se han incorporado a la Red profesores de universidades latinoamericanas (Chile y Colombia) y se mantienen vínculos con

otros grupos ya existentes en Europa que trabajasen en campos semejantes, especialmente en Inglaterra.

#### **4. CONCLUSIONES**

La creación, consolidación y expansión de la Red ha sido un proceso intenso y exitoso gracias a la motivación por alcanzar un objetivo común por parte de un grupo de docentes: avanzar hacia unos sistemas de evaluación más innovadores donde el alumnado pueda aprender más y mejor maximizando los beneficios de la evaluación. Además, la organización centrada en compartir los resultados entre los docentes ha supuesto un ingrediente sustancial en el proceso de formación y consolidación de la Red.

Tanto la concesión de ayudas a proyectos I+D (autonómicos y nacionales) como de proyectos de innovación docente (de las diferentes Universidades) ha permitido el desarrollo de investigaciones fundamentales.

La metodología que rige el trabajo de la Red se centra en el desarrollo de ciclos de I-A sobre los sistemas de evaluación formativa que llevan a cabo los miembros de la Red en su docencia, con la intención de irlos mejorando curso a curso. Por ello, la principal técnica de recogida de datos ha sido los autoinformes del profesorado participante sobre los resultados de las experiencias de EFyC que llevaba a cabo. En este sentido, es interesante ver como la Red también ha ido evolucionando en el uso de nuevas técnicas e instrumentos de investigación: grupos de discusión, entrevistas, cuestionarios y escalas para alumnado, profesorado y egresados, etc.

Esta diversidad de técnicas de recogida de datos ha permitido avanzar en investigaciones más enriquecedoras en cuanto a agentes sociales implicados y líneas temáticas. Por un lado han permitido recoger las voces de los estudiantes, licenciados y graduados. Por otro han abierto nuevas líneas de investigación: el contraste de percepciones entre el alumnado (y los egresados) y el profesorado sobre la metodología, la evaluación y el desarrollo de competencias; las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que éstos utilizan; evaluación de los elementos de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación); o analizar la calificación de exámenes parciales corregidos por iguales.

Como muestran los resultados, durante los primeros cursos la temática fundamental de investigación se centró en las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de EFyC en ES. Tras los tres primeros años de creación de la Red comienza una etapa de consolidación de la misma, a partir del curso 2007/2008 que se ve tanto en la ampliación de la Red en cuanto a universidades y áreas de conocimiento, como especialmente en la profundización y ampliación de las líneas de investigación y acción que se emprenden.

A partir del curso 2007/08, el análisis comienza a adquirir un enfoque más complejo y se diversifican las temáticas de estudio, especialmente en lo relativo a la relación entre la evaluación formativa y: (a) el uso de metodologías activas; (b) la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado; (c) el rendimiento académico; (d) las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los sistemas de evaluación llevados a cabo. La concesión del I+D sobre “La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física” ha hecho centrar la investigación de la Red de forma especial en esta temática.

Por tanto, podría considerarse que en su inicio la Red tomó como sustento un marco teórico ya elaborado pero que tras 8 años de funcionamiento, se puede afirmar que se ha ido avanzando en dos líneas claras: (a) poner en marcha y desarrollar sistemas de EFyC e ir corrigiéndolos y mejorándolos (mediante ciclos de I-A); (b) investigar sistemáticamente dichos procesos de innovación docente, comprobando resultados y generando nuevas estructuras teóricas que ayuden a hacer avanzar la temática y la práctica docente. Así se ha logrado generar una sólida fundamentación teórica y una considerable credibilidad y transferibilidad de las evidencias encontradas.

Respecto a las publicaciones, tomando como referencia el año de publicación de los documentos del grupo, la producción científica ha sido mayor en unos cursos que en otros. Desde la primera de la Red en 2007, el año con más publicaciones es 2012 (con 17 documentos científicos publicados), seguido de 2008, 2011 y 2013 (con 9). Actualmente hay 57 artículos publicados. A partir de 2010 se comenzó a publicar en revistas fuera de España (iberoamericanas e inglesas), difundiendo los resultados genéricos de la Red a nivel internacional. Respecto a la expansión de la Red, cabe resaltar tanto el incremento de docentes (de 46 a 150), como de Universidades (de 15 a 30), como de áreas de conocimiento (de 9 a 32). Respecto a éstas últimas, se subraya la idea de que en los primeros cursos la mayoría de las áreas se asociaban a la Educación, pero que paulatinamente han ido incrementando.

Los retos de futuro que se plantean en la Red son la posible internacionalización de la misma y los procesos de innovación e investigación que dicho proceso pueda generar.

Este trabajo puede ser de interés para diferentes audiencias: (a) profesorado de Educación Superior interesado en temáticas de innovación docente y evaluación formativa; (b) investigadores especializados en la temática de la evaluación formativa en educación superior o en los procesos de innovación y transformación en Educación Superior; (c) expertos en formación permanente del profesorado de educación superior; y, (d) técnicos de los centros de innovación docente de las universidades.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18(1), 1-15. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm)

Arribas, J. M., Carabias, D., y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1285861727.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf)

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.

Black, P., y William, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres: SAGE Publications.

Bonsón, M., y Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, Á. y Cruz, A. (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.

Brockbank, A., y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Brown, S., y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M., y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.

Busca, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.

Busca, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.

Buscà, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184. Recuperado de

<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio43/default.asp?articulo=815&modo=resumen>

Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L. y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista fuentes*, 8, 219-234. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/fuente/8/art\\_10.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/8/art_10.pdf)

Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, Á., López, V. M., Castejón, J., Taberner, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 217-252). Madrid: Narcea.

Capllonch, M., y Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 45-58. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=91>

Castejón, F. J., López, V. M., Julián, J., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>

Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (en prensa). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artescala566.pdf>

Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31. Recuperado de [http://revistas.um.es/red\\_u/article/view/20051/19411](http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411)

Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.

Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 5-16. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=94>

Fraile, A., López, V. M., Castejón, J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de

[www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula Abierta/numeros anteriores/i9/05 AA Vol.41 n.2.pdf](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i9/05_AA_Vol.41_n.2.pdf)

Gauntlett, N. (2007). Literature review on formative assessment in higher education. Middlesex University. Consultado: <http://www.mdx.ac.uk/HSSc/cetl/docs/formrevnov07.pdf>.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

Greer, L. (2001). Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student? *Assessment and Evaluation in Higher Education* 26(2), 127-38.

Gutiérrez, C., Pérez, Á., Pérez, M., y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.

Gutiérrez, C., Pérez, Á., y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Ágora para la Educación Física y el deporte*, 15(2), 130-151.

Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado*. (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/914>

Hamodi, C., y López, A. 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), 103-116. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=87>

Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (en prensa). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147.

Hamodi, C., López, V. M., López, A. T. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@tic. Revista d'innovació educativa*. 14.

Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359\\_11.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_11.html)

Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J., y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Recuperado de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm).

Knight, P. (Ed.) (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 89 de 13 de abril de 2007), pp. 16241-16260. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

López, V. M. (2011b). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/198/172>

López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=86>

López, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in Higher Education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching Internacional*, 48(1), 79-90.

López, V. M., Castejón, J., y Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado? *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 2(2), 177-201.

López, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L., y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.545868>.

López, V. M., Manrique, J. C., Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72. Recuperado de [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1327436320.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436320.pdf)

López, V. M., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19. Recuperado de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/2/lopez\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf)

López, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>

López, V. M., Vallés, C., Manrique, J. C., López, M. A., Pérez, A., Fraile, A., Monjas, R., Giráldez, A., Cortón, M. T., Palacios, A., Torrego, L., Gutiérrez, A., Martín, M. L., y Cortón, M. O. (2008). Cerrando el círculo: resultados recientes y últimos avances de la Red de evaluación nacional de evaluación formativa y compartida. En Guilarte, C. (coord.). *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 447-458). Valladolid: Universidad de Valladolid.

López, V. M., y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-340. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376)

Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 2(1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Manrique, J. C., Vallés, C., y Gea, J. M. (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), 87-112. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=88>

Martínez, L. F., Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en Educación Física. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(4), 57-67. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/171/1747>

Martínez, L., Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.

McDowell, L., y Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-103). Madrid: Narcea.

Muros, B., y Luis, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.

Navarro, V., Santos, M. L., Buscà, F., Martínez, L., y Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa y Compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf>

Palacios, A., López, V. M., y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios sobre educación*, 24, 173-195.

Palacios, A., y López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361\\_143.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf)

Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López, V. M. (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.

Pérez, Á., Martínez, L., y Santos, M. (en prensa). Tres buenas prácticas con evaluación formativa en docencia universitaria. *Revista de Educación Física*.  
Pérez, Á., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347\\_20.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347_20.html)

Plaza, I. M., Bosque, J. M., Cerezo, P., del Olmo, M., y Viseras, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 56-72. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos.php?id=90>

Race, P. (2009). *Designing assessment to improve Physical Sciences learnin*. Hull (United King): Physical Sciences Centre. Recuperado de [http://www.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/practice\\_guides/practice\\_guides/ps0069\\_designing\\_assessment\\_to\\_improve\\_physical\\_sciences\\_learning\\_march\\_2009.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/practice_guides/practice_guides/ps0069_designing_assessment_to_improve_physical_sciences_learning_march_2009.pdf)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007), p. 44037-44048. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Reynolds, M., y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 221-233.

Rivera, E., Trigueros, C., Moreno, A., y de la Torre, E. (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), 17-28. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=93>

Roach, P. (1999). A practical case: The first peer evaluation and self-evaluation. En S. Brown, S., y Glasner, A., (Eds.), *Assessment matters in Higher Education* (pp. 211-22). Buckingham: The Society for Research into Higher Education.

Romero, R., Fraile, A., López, V. M., y Castejón, F. J. (en prensa). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1).

Ruiz, J. R., Ruiz, E., y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/220>

Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 77-84.

Santos, M. L., Castejón, J., y Martínez, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 79-86. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=89>

Santos, M. L., Martínez, L. F., y López, V. M. (Coords.). (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad Almería.

Somervell, H. (1993). Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(3), 221-33.

Tabernero, B., y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(3), 133-144.

Ureña, N., y Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 29-44. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=92>

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa (Tomo II)*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Vallés, C., Ureña, N., y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/197/pdf>

Yorke, M. (2001). Formative Assessment and its relevance to retention. *Higher Education. Research and Development*, 20(2), 115-26.

Zaragoza, J., Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de [http://www.redu.um.es/red\\_U/4](http://www.redu.um.es/red_U/4)