

**Percepciones del alumnado  
sobre la evaluación formativa:  
Contraste de grupos de inicio  
y final de carrera**

**Students perceptions on  
formative assessment:  
differences between groups at  
the beginning and at the end  
of degree**

**David Hortigüela Alcalá**  
**Víctor Abella García**

Universidad de Burgos (España)

**Ángel Pérez Pueyo**

Universidad de León (España)

**David Hortigüela Alcalá**  
**Víctor Abella García**

Universidad de Burgos (España)

**Ángel Pérez Pueyo**

Universidad de León (España)

**Resumen**

En este trabajo se presentan los resultados acerca de la percepción que tiene el alumnado sobre los procesos de evaluación formativa llevados en cabo en el ámbito universitario, incidiendo en la comprensión del sistema y en el seguimiento llevado a cabo a lo largo del curso en relación a estudiantes que cursan asignaturas, por un lado, de 1º y 2º curso y, por otro, de 3º y 4º. La muestra utilizada es de 3460 estudiantes, correspondientes a 51 asignaturas de 17 Universidades españolas. Se han dividido 2 grandes

**Abstract**

In this paper the results on the perception of the students on formative assessment processes carried out in the university are presented, focusing on understanding the system and monitoring conducted throughout the course in relation to this work students enrolled subjects, first, 1st and 2nd year and, second, 3rd and 4th. The sample used is 3460 students, corresponding to 51 subjects of 17 Spanish universities; in all were conducted formative evaluation processes. The students were divided in 2 groups, one called "initial training" (1764

grupos, uno denominado “cursos iniciales” (1764 estudiantes) y otro denominado “cursos finales” (1696 estudiantes). Se ha utilizado un cuestionario validado sobre metodología y evaluación en formación inicial, en el que se especifican diferentes ítems vinculados a la evaluación formativa. Se ha empleado un análisis cuantitativo, dividiéndose en descriptivo: frecuencias y porcentajes e inferencial: tablas de contingencia y  $\chi^2$  y ANOVA, utilizando en esta última técnica ítems basados en la percepción positiva sobre la evaluación basada en los procesos de aprendizaje y en el número de veces que el alumnado se ha matriculado en las asignaturas. Las conclusiones muestran: a) los sistemas de evaluación formativa son percibidos positivamente por el alumnado; b) la calidad de las tareas exigidas aumenta, reconociendo una mayor implicación y una comprensión del sistema desde el comienzo; c) el número de veces que el alumno se haya matriculado en la asignatura no incide de manera directa en su percepción sobre este tipo de procesos.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, Implicación del alumnado en el proceso, Comparación por cursos, Comprensión del sistema, Seguimiento individualizado, Educación superior.

students) and one called “final course” (1696 students). We used a validated questionnaire on evaluation methodology and initial training, in which different items related to formative assessment specified. It has employed a quantitative analysis, divided into descriptive: frequencies and percentages and inferential: contingency tables and  $\chi^2$  and ANOVA, using this latter technique based on the positive perception of the assessment based on learning processes items and the number of times the student is enrolled in courses. The findings of this research show: a) formative assessment systems are perceived positively by students; b) the quality of the tasks required increases, recognizing that greater involvement is needed for work and an understanding of the system from the beginning does not build; c) the number of times the student is enrolled in the course not directly affects their perception of this type of process.

**Key words:** Formative assessment, Student involvement in the process, Comparison courses, Understanding the system, Individual monitoring, Higher education.

## Introducción

La completa implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado indudables cambios a nivel estructural en el ámbito de la enseñanza universitaria (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010; Rue, 2007).

La Ley Orgánica de Universidades (2001) proporciona un mayor nivel de autogobierno a las mismas, generando una arquitectura normativa que permita mejorar la calidad docente y que responda a los retos que se han ido derivando tanto de la formación permanente a lo largo de la vida como de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (LOU, 2001:49400-49401). Sin embargo, el aspecto más importante quizás sea la

profundización en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica.

Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010) comentan que el eje fundamental de estos cambios se centra en el desplazamiento del centro de gravedad ubicado en la figura del docente hacia la del alumnado. En este nuevo paradigma cobran especial relevancia dos aspectos curriculares fundamentales como: a.- una metodología de aprendizaje más diversificada y activa que pretende superar los procesos de enseñanza tradicionales de enseñanza bancaria y b.- una evaluación que no se centre exclusivamente en la calificación final y permita generar procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados; o como dicen Dochy, Segers y Dierick (2002), pasar de una *“cultura del examen”* a una *“cultura de la evaluación”*.

La interrelación entre ambas es prácticamente obligada desde la perspectiva de la calidad del aprendizaje universitario (Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005), planteándose diferentes modelos (De Miguel, 2006) entre los que se busca involucrar al alumnado en procesos participativos de forma activa (Millis, 2010; Meyer y Jones, 1993). Este hecho deriva en su implicación en los propios procesos formativos (Huber, 2008), permitiendo así obtener un conocimiento más auténtico sobre lo que aprenden (Fraile y Cornejo, 2012). Aunque sea una obviedad señalar que el análisis y evaluación de la docencia universitaria es un proceso complejo (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios, 2011), existen una gran cantidad de estudios que reflejan la importancia que tiene el sistema de evaluación empleado como estrategia docente (Aleamoni, 1999; Cashin, 1999; Emery, Kramer, y Tian, 2003; Escudero, Pino, y Rodríguez, 2010; Pérez, 1997; Theall, Abrami, y Mets, 2001).

La realidad española universitaria dista aún bastante de desarrollar de forma generalizada procesos de evaluación formativos y democráticos (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013). Sin embargo, López-Pastor y Palacios (2012) y Palacios y López-Pastor (2013) comentan que son múltiples los ejemplos a lo largo de la geografía universitaria que intentan distanciarse de los enfoques más tradicionales. Arribas, Carabias y Monreal (2010: 28) establecen que para mejorar la enseñanza universitaria, entre otros aspectos, se debe implementar un *“sistema de evaluación realmente formativo que permita superar el tradicional sistema de evaluación, basado en la memorización sin comprensión de carácter academicista y desligado del contexto”*. En este sentido, parece comenzar a existir un grado alto de acuerdo respecto a la funcionalidad de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje que concuerda de forma clara con la perspectiva del EEES (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin, y Mok, 2006; Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2004, 2006; Fraile, López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros, y Webb, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín, y Capllonch, 2009; Pérez-Pueyo *et al.*, 2008).

La evaluación en la docencia universitaria apunta hacia su vinculación prioritaria hacia la evaluación formativa (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010), siendo considerada ésta como una actividad sistemática y continua que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo (López-Pastor, 2006, 2009). Sus fines son reajustar los objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, y/u orientar a los estudiantes, así como retroalimentar el propio proceso (Boud

y Falchikoz, 2007; López-Pastor, 2006). Por tanto, la evaluación formativa se entiende como un continuo que permite una mayor implicación del alumnado en las tareas que realice y un mayor criterio a la hora de evaluarse tanto a sí mismo como a los demás (Hammersley y Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007) a través de procesos de autoevaluación (Fraile, 2010; Muros, 2009, 2013; Rivera, Trigueros, Moreno, De la Torre, 2012; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011) y coevaluación o evaluación entre iguales (Álvarez, 2008; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; González, 2006; López-Pastor, 2009; Topping, 1998). De hecho, Buscá, Rivera y Trigueros (2012) comentan que para los estudiantes la credibilidad de los sistemas de evaluación está directamente relacionada con la claridad de los procesos de aprendizaje y la capacidad para motivarles e implicarles en el mismo.

Diferentes investigaciones han permitido comprobar la importancia que tiene para el profesorado conocer las percepciones de los estudiantes y el análisis de sus comportamientos de cara a la evaluación y corrección de su práctica docente (Brosh, 1996; Buskist, Sikorski, Buckley, y Saville, 2002; Casillas, 2006; García-Valcárcel, 1992; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; Park y Lee, 2006; Schaeffer, Epting, Zinn, y Buskist, 2003; Shishavan y Sadeghi, 2009).

Las investigaciones acerca de la percepción del alumnado y del profesorado en relación a los sistemas de evaluación implementados en las asignaturas son habituales en los últimos tiempos (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2012, Palacios y López-Pastor, 2012, Valles, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008), comprobándose que la percepción del profesorado no suele ser coincidente con la que tienen los estudiantes sobre el tipo de evaluación que se ha desarrollado. Sin embargo, y analizados todos estos aspectos que identifican con claridad la idoneidad de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje, cabe preguntarse si el curso en el que se encuentra el alumno cuando se le aplican los procesos de evaluación formativa influye en su opinión sobre la misma. En este sentido, no se ha conseguido encontrar ninguna investigación que compare estos aspectos.

En este artículo, se ha decidido centrar la investigación en la comparación de las opiniones del alumnado en relación a procesos de evaluación formativa, comparando grupos de cursos iniciales con grupos de cursos finales de carrera, independientemente de cuál sea la titulación.

## Objetivos

- Analizar la percepción que tienen los estudiantes de primeros y últimos cursos de carrera en relación a los procesos de evaluación formativa y compartida.
- Comprobar el grado de significatividad existente entre las cuestiones vinculadas a la comprensión del sistema de evaluación y el seguimiento llevado a cabo a lo largo de las asignaturas en cursos iniciales y cursos finales.
- Valorar en qué medida el número de veces que se haya matriculado el alumno influye en su percepción positiva sobre la evaluación compartida.

## Método

### Muestra

La muestra que compone el estudio es de 3460 estudiantes (54,3% varones y 45,7% mujeres). La media de edad es de 21,23 años (DT=1,61). Todos los estudiantes se reparten en 51 asignaturas de 17 Universidades españolas. Las materias implicadas pertenecen a diferentes titulaciones, todas ellas impartidas en el primer o el segundo semestre del curso escolar 2013-2014, teniendo entre 2 y 9 créditos cada una. Todo el alumnado que compone la muestra al finalizar su asignatura ha cumplimentado el cuestionario de evaluación formativa. Se han creado dos grupos; el primero de ellos que abarca las asignaturas de 1º y 2º curso, y que tiene un total de 1764 estudiantes, y el segundo, en el que se muestran las materias de 3º y de 4º y que lo componen 1696 estudiantes.

En la tabla 1 puede observarse el grupo creado denominado “cursos iniciales”, que consta de 26 asignaturas y en la que se refleja el número de créditos de cada una, la Universidad y el número de estudiantes matriculados en cada materia.

**Tabla 1.** Muestra del estudio para cursos iniciales (caso, asignatura, universidad, créditos, número de estudiantes).

CASO	ASIGNAURA	UNIVERSIDAD	Créditos	Nº estudiantes
1	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	ULL	8	82
2	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	6	52
3	Educación Física en la enseñanza en Secundaria	ULE	6	25
4	Currículo y sistema educativo	UVA	5	61
5	Educación Física Escolar	UVA	2	78
6	Infancia y Hábitos de Vida Saludable	UVA	2	54
7	Educación Física y su Didáctica	UBU	8	173
8	Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte	UDC	6	70
9	Didáctica de las ciencias Experimentales	UVA	3	76
10	Actividades Corporales de Expresivas	UZA	6	66
11	Evaluación de Programación y Deporte en Educación Física	UAH	4	28
12	Deporte Individual-III: Natación	UVIC	4.5	37
13	La Educación Física en la Educación Primaria	UAB	5	64
14	Fundamentos de Educación Física	UVIC	6	41
15	Educación Física en la Ed. Prima.	USAL	6	60
16	Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la AF y deporte	UZA	6	60
17	Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Musical	ULL	2	83
18	Actividades FD en el Medio Natural	UAM	6	90
19	Educación para la Paz	UVA	6	60
20	Psicología del Desarrollo	UVA	6	59
21	Enseñanza de la EF en la Educación Primaria	UGR	9	265
22	Competencias básicas y medio acuático	UVIC	6	26
23	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	7.5	65
24	Iniciación Deportiva	UAM	6	26
25	Génética II:	UGR	2.5	63
26	Psicología del aprendizaje en Contextos Educativos	UBU	6	56
<b>TOTAL</b>			<b>126</b>	<b>1764</b>

Fuente: elaboración propia

Universidad de la Laguna (ULL); Universidad de Valladolid (UVA); Universidad de Vic (UVIC); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad de León (ULE); Universidad de Burgos (UBU); Universidad de la Coruña (UDC); Universidad de Zaragoza (UZA); Universidad de Alcalá (UAH); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad de Salamanca (USAL); Universidad de Granada (UGR).

En la tabla 2 puede observarse el grupo creado denominado “cursos finales”, que consta de 25 asignaturas y en la que se refleja el número de créditos de cada una, la Universidad y el número de estudiantes matriculados en cada materia.

**Tabla2.** Muestra del estudio para cursos finales (caso, asignatura, universidad, créditos, número de estudiantes).

CASO	ASIGNAURA	UNIV	Créd	Estudiantes
1	Didáctica de la Actividad Física y del Deporte	ULE	9	113
2	Iniciación Deportiva Escolar	ULL	4	51
3	Didáctica de la Expresión Corporal en Educación Infantil	UB	4	86
4	Didáctica de la lengua castellana	UVA	6	48
5	Juegos Motores y su Didáctica	ULL	4,5	69
6	Didáctica de la Educación Física-I	UVIC	6	53
7	Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión Corporal	UVA	2	68
8	Educación Física e investigación en la enseñanza	UAM	6	26
9	Didáctica de las Ciencias Experimentales	UVA	2	65
10	Expresión Corporal	UVA	5	72
11	Evaluación de la Educación Física en el Currículo	UDL	5	46
12	Evaluación y Recursos de Enseñanza en Educación Física	UMU	2	16
13	Trabajo en equipo: baloncesto	UVIC	3	53
14	Prácticas II. Itinerario de Educación Física	UVIC	9	83
15	Didáctica de la Educación Física- II	UVIC	3	50
16	Didáctica Medio Natural, Soc. y Cultural	UCLM	4	100
17	P.y B. enseñanza AFD Adaptados	UDL	6	130
18	Fundamentos de la Didáctica de la EC en Educación Infantil	UVA	6	88
19	Observación Sistemática y Análisis de Centros Educativos	UVA	2	64
20	Int. y Evalua.de la enseñanza Actividad Física y Deporte	UDL	6	97
21	Educación Psicomotriz en Ed. Infantil	UB	7	73
22	Prácticum I	ULL	6	82
23	Estadística	UAH	6	45
24	Educación Física y Salud	UVA	6	51
25	Relaciones Laborales y Obligaciones de Seguridad social	UCA	9	67
<b>TOTAL</b>			128,5	1696

Fuente: elaboración propia

Universidad de León (ULE); Universidad de la Laguna (ULL); Universidad de Lleida (UDL); Universidad de Barcelona (UB); Universidad de Valladolid (UVA); Universidad de Vic (UVIC); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad de Murcia (UMU); Universidad de Castilla la Mancha (UCLM); Universidad de Cádiz (UCA).

## Diseño y procedimiento

El estudio es de tipo retrospectivo, en el que la mayoría de las asignaturas que se incluyen en el mismo tienen un carácter semestral. Todas las asignaturas tenían en común que se impartieron bajo metodologías de evaluación formativa. De esta manera en cada una de ellas el alumno forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, existiendo un



*feedback* regular entre el docente y el discente que permite la mejora constate de cada una de las tareas. Aunque los procedimientos de evaluación utilizados por cada docente en su asignatura fueron diferentes, las metodologías utilizadas en todos los casos fueron abiertas y participativas, conociendo el alumno desde el comienzo cómo iba a ser calificado y qué es lo que tenía que hacer individualmente o en grupo.

Al finalizar las asignaturas los estudiantes respondieron de forma individual al cuestionario en una única sesión de una hora de duración que se llevó a cabo en el aula. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, así como la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

## Instrumentos

El instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido el cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física (Castejón, Santos y Palacios, 2013), en concreto la Escala de Sistemas de Evaluación, que aborda diferentes enfoques relacionados con los sistemas de evaluación, calificación, percepción y participación del alumnado en procesos de evaluación formativa.

El cuestionario final que se utilizó con la muestra tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho), dando opción a que el sujeto responda No sabe/No Contesta marcando la opción número 6.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 6 factores iniciales que integran el mismo. En el presente estudio se han seleccionado 4 de ellos con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, recogiendo ítems vinculados con el grado de dificultad en la comprensión de los sistemas de evaluación formativa y el nivel de continuidad, seguimiento y *feedback* llevada a cabo a lo largo de la asignatura. Estos 4 factores son:

1. Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje (17 ítems). Consta de ítems vinculados directamente con el tipo de aprendizaje experimentado por el alumnado, la motivación y responsabilidad necesaria que requiere y la retroalimentación y seguimiento a lo largo del proceso.
2. Anti-evaluación (5 ítems). En este factor se abordan cuestiones relativas a la complejidad y justicia del sistema, así como con la objetividad y las correcciones realizadas.
3. Evaluación no planificada (4 ítems). Esta dimensión atiende a la carga de trabajo y al esfuerzo realizado.
4. Evaluación basada en la asistencia (2 ítems). Este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad.

En este sentido, se descartó incluir las otras dos dimensiones del cuestionario, Evaluación formativa y Evaluación basada en el portafolio. El primero de ellos no se incluyó en el estudio debido a que la totalidad de las asignaturas incluidas en la

investigación utilizaron procesos de evaluación formativa. El factor denominado como Evaluación centrada en el portafolio se descartó por razones similares al anterior, ya que se centra en conocer si se han utilizado portafolios, tanto individuales como grupales, algo que no se utilizó en ninguna de las asignaturas incluidas en el estudio.

## Análisis estadísticos

En esta investigación se ha desarrollado un análisis cuantitativo en el que se realiza, por un lado, un análisis descriptivo para conocer la percepción de cada uno de los grupos creados sobre la participación en el proceso de evaluación formativa. Por otro lado se realiza un análisis estadístico inferencial mediante el paquete estadístico SPSS 18.0. Se han elaborado Tablas de Contingencia y  $\chi^2$ , determinando el grado de significatividad existente entre las variables relacionadas con la comprensión del sistema de evaluación y el nivel de feedback o seguimiento llevado a cabo a lo largo de la asignatura. También se han utilizado ANOVAS con el fin de observar el grado de influencia que tiene el número de veces que se matricula el alumno en la asignatura en cada uno de los 2 grupos creados respecto a la percepción positiva en la participación de los sistemas de evaluación formativa.

## Resultados

### Análisis descriptivos

Se presentan los datos agrupados en cada uno de los cuatro factores en los que se divide el cuestionario, siendo CI (cursos iniciales) y CF (cursos finales).

### Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje

Se observa la linealidad de los resultados obtenida en el factor 1 en relación a los cursos iniciales y los cursos finales (tabla 3).

**Tabla 3.** Porcentajes obtenidos en el factor Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje en Cursos Iniciales y Cursos Finales

	Nada (1) CI/CF	Poco (2) CI/CF	Algo (3) CI/CF	Bastante (4) CI/CF	Mucho (5) CI/CF	NS/NC (6) CI/CF
Se aprende mucho más	0/0	0/0	10.4/8.7	35.7/38.5	53.2/51.5	0.7/1.3
Permite aprendizajes funcionales	0/0	0.5/0	11.7/11.5	53.3/50.2	31.1/33.7	3.5/4.6
Genere aprendizajes significativos	0/0	0.1/0.5	7.1/5.5	42.9/35.8	48.8/57.3	1.1/0.8
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	6.2/0	10.7/3	29.3/11	32.5/22.6	21.3/63.4	0/0
Mejora la tutela académica	0/0	0.1/0.2	19.6/17.9	38.4/34,5	41,9/47.5	0/0
El alumno está más motivado.	0.3/0.6	1.1/1.5	21.6/14	30.6/33.2	46.2/50.4	0.2/0.2
La calificación es más justa	3.5/0.5	7.8/1	31.6/22.3	38.5/41.2	18.3/34.6	0.3/0.4
Evalúa todos los aspectos posibles	0/0	1.1/0.5	11.6/13.7	39.3/31.3	46.8/53	1.1/1.5
Hay interrelación entre teoría y práctica	0/0	6.5/0.9	2.3/3	32.7/36	58.4/59.8	0.2/0.2
Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores	0/0	0.5/0	9.8/9.4	25.1/24.8	64.6/65.8	0/0

Tabla 2: continúa en la página siguiente



Tabla 2: continúa de la página anterior

	Nada (1) CI/CF	Poco (2) CI/CF	Algo (3) CI/CF	Bastante (4) CI/CF	Mucho (5) CI/CF	NS/NC (6) CI/CF
El estudiante realiza un aprendizaje activo	0.1/0	2.3/1.7	2/2.7	39.7/31.5	55.8/64	0.1/0.1
Se da un seguimiento más individualizado	4.3/5	5.6/4.4	27.7/24.4	32.7/34.4	29.5/31.6	0.1/0.2
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	0.5/3.5	0.9/1.1	11.1/10	44.6/43.6	42.4/41.5	0.6/0.3
Requiere más responsabilidad	0.5/0.5	0.2/0.4	6.1/3.5	23.1/45	70/50.4	0.1/0.3
Está centrado en el proceso	0/0	0/0	11.8/4	28.1/24.6	60.1/71.5	0/0
Hay un contrato y negociado previo	5.2/8.6	7.5/3.1	21.4/18.9	30.8/27.1	34.1/41.1	1/1.1
Se plantea el trabajo en equipo	0/0	2.3/3.1	12/6.5	28.9/26.7	56.8/63.6	0/0

Fuente: elaboración propia

A vista de los resultados podemos destacar que en líneas generales tanto el alumnado que se encuentran matriculados en cursos iniciales como los que lo hacen en los finales tiene una percepción positiva y favorable hacia la evaluación centrada en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en algunos ítems encontramos diferencias llamativas que reflejan la disparidad de criterios sobre aspectos tan relevantes como la calidad de los trabajos, la calificación o el grado de responsabilidad necesario que conlleva este tipo de evaluación. Así, aunque un 53,8% de los cursos iniciales consideran que con la evaluación continua los trabajos mejoran “bastante” o “mucho”, el porcentaje es bajo respecto a los cursos finales (86%).

En relación a la percepción de la justicia sobre la calificación obtenida, de nuevo los cursos finales valoran más positivamente este aspecto, ya que un 34,8% afirma que el proceso es mucho más justo mientras que solamente un 18,3% de los cursos iniciales lo hace. Sin embargo, en cuanto a la responsabilidad necesaria durante el proceso, son los cursos iniciales los que perciben que es mucho mayor que en otras asignaturas con otros sistemas de evaluación, ya que el 70% consideran que mucho por los 50,4% de los cursos finales.

### Anti-evaluación

En la tabla 4, a pesar de mantenerse una linealidad en los resultados de los cursos iniciales y los finales, se corroboran los datos observados en la tabla anterior, sobre todo en relación a la incertidumbre inicial que pueden generar estos procesos en un comienzo.

Tabla 4. Porcentajes relativos al factor Anti-evaluación.

	Nada (1) CI/CF	Poco (2) CI/CF	Algo (3) CI/CF	Bastante (4) CI/CF	Mucho (5) CI/CF	NS/NC (6) CI/CF
Es injusto frente a otros procesos	44.4/45.4	32.8/25.9	17.8/20.1	4.3/7.9	0.6/0.1	0.2/0.6
Genera inseguridad e incertidumbre	12.2/22.4	5.7/39.9	18.3/24.1	45.2/11.2	18.5/2.2	0.1/0.1
Las correcciones han sido poco claras	53.9/55.7	22.9/28.4	20.7/14.7	2.2/1.2	0.2/0	0.2/0.1
El proceso es más complejo	15.7/25.1	22.5/33.4	31.1/27.1	18.7/12.7	11.9/1.6	0.1/0.1
La valoración del trabajo es subjetiva	50.6/47.2	18.2/18.5	22.6/14.8	8/18.9	0.2/0.1	0.4/0.6

Fuente: elaboración propia

Llama la atención cómo solamente un 2,2% de los estudiantes de cursos finales consideran que existe mucha inseguridad e incertidumbre a la hora de iniciarse en procesos de evaluación formativa, mientras que un 45,2% de los cursos iniciales creen que bastante. Por otro lado, los 2 grupos valoran los procesos evaluativos como altamente clarificadores en sus correcciones, mientras que los cursos iniciales perciben el proceso como algo más complejo. Sin embargo, los 2 grupos coinciden en que la valoración del trabajo a lo largo de las asignaturas es muy objetiva.

### Evaluación no planificada

En la tabla 5 se refleja el tercer factor correspondiente a la Evaluación no planificada en la que se reflejan 4 ítems relativos a los aspectos que pueden interferir a lo largo del proceso.

**Tabla 5.** Porcentajes relativos al factor Evaluación no Planificada.

	Nada (1) CI/CF	Poco (2) CI/CF	Algo (3) CI/CF	Bastante (4) CI/CF	Mucho (5) CI/CF	NS/NC (6) CI/CF
Se puede acumular mucho trabajo al final	4.6/1.8	24.9/16.4	30/17.1	13/19.1	27.4/45.6	0/0
Existe una desproporción trabajo/créditos	16.1/10.2	30/33.3	29.5/23.1	14.5/18.6	8.4/12.9	1.4/1.9
Exige un mayor esfuerzo	2.2/3.1	0.1/0	20.2/15.6	33.9/33.2	43.5/48.1	0/0
Existe dificultad para trabajar en grupo	3.9/5.7	3.1/25.7	15.4/29.4	34.9/28.9	41.9/10.3	0.8/0

Fuente: elaboración propia

En este caso, y en relación a la cantidad de trabajo que tienen que realizar el alumnado en las asignaturas, se observa cómo un 45.6% de cursos finales consideran que se puede acumular mucho al final si no se trabaja día a día, mientras que un 24.9% de los cursos iniciales consideran que poco. Los dos grupos asocian este tipo de evaluación con un mayor esfuerzo invertido, admitiendo un 41,9% de los cursos finales la dificultad existente para trabajar en grupo. Aunque ligeramente superior en los cursos finales, los dos grupos obtienen porcentajes similares en cuanto a la posible desproporción existente entre la cantidad de trabajo y los créditos de las asignaturas, considerando que ésta no existe.

### Evaluación basada en la asistencia

En este último factor se plantean las respuestas relativas a la exigencia y la continuidad en la asistencia que requiere la participación en vías de evaluación formativa y compartida (tabla 6).

**Tabla 6.** Porcentajes relativos al factor Evaluación basada en la asistencia.

	Nada (1) CI/CF	Poco (2) CI/CF	Algo (3) CI/CF	Bastante (4) CI/CF	Mucho (5) CI/CF	NS/NC (6) CI/CF
Exige una asistencia obligatoria y activa	1.1/1.2	1.9/0.2	19.3/3.6	22.9/31	54.8/64	0.1/0
Exige continuidad	0.3/0.4	2.7/2.8	7.9/4	34.1/28.8	55/64	0/0

Fuente: elaboración propia

En los dos grupos más de la mitad de la muestra reconoce que permanecer en procesos de evaluación formativa implica una continuidad a lo largo de las asignaturas, correlacionando este hecho con la posibilidad de que se acumule trabajo al final. Sin embargo, en ambos casos, el grupo de cursos finales presenta un porcentaje mayor en el rango de mucho.

## Análisis Inferencial

Este análisis atiende a Tablas de contingencia y  $\chi^2$  y ANOVAS, utilizando ítems categóricos y de escala asociados a la comprensión del sistema, al feedback a lo largo del proceso y al número de veces que se haya matriculado el alumno en la asignatura en cada uno de los grupos.

### Tablas de contingencia y $\chi^2$

Se va a comprobar el nivel de significatividad existente entre variables que miden la percepción del alumnado sobre la comprensión y el grado de incertidumbre que pueden provocar los sistemas de evaluación que implican al alumnado desde el comienzo, tanto en los cursos iniciales (tabla 7) como en los finales (tabla 8).

**Tabla 7.** Relación entre ítems de comprensión del sistema y seguimiento de la asignatura para cursos iniciales.

	$\chi^2$	df	p
Hay que comprender el sistema previamente (F.2 <sup>1</sup> ) / Hay feedback para corregir errores (F.1)	41.848	15	0.000
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	115.194	25	0.000
El proceso es más complejo (F.2) / Requiere continuidad (F.4)	209.310	20	0.000
Genera inseguridad e incertidumbre (F.2) / Exige una asistencia obligatoria y activa (F.4)	44.621	25	0.059
Existe dificultad para trabajar en grupo (F.3) / Se da un seguimiento más individualizado (F.1)	101.404	20	0.000

Fuente: elaboración propia

Se obtiene una relación significativa en la totalidad de los pares de ítems, salvo en el que se refiere a la inseguridad e incertidumbre y a la asistencia obligatoria y activa ( $\chi^2_{(1764)}=44.621$ ,  $p=0.059$ ), debido a que los estudiantes de cursos iniciales que han afirmado que se requiere de una asistencia activa, no han considerado que se produzca un alto grado de inseguridad inicial.

**Tabla 8.** Relación entre ítems de comprensión del sistema y seguimiento de la asignatura para cursos finales.

	$\chi^2$	df	p
Hay que comprender el sistema previamente (F.2) / Hay retroalimentación para corregir errores (F.1)	39.354	8	0.000
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	64.9797	12	0.000
El proceso es más complejo (F.2) / Requiere continuidad (F.4)	125.737	12	0.000
Genera inseguridad e incertidumbre (F.2) / Exige una asistencia obligatoria y activa (F.4)	142.864	20	0.122
Existe dificultad para trabajar en grupo (F.3) / Se da un seguimiento más individualizado (F.1)	202.131	20	.000

Fuente: elaboración propia

<sup>1</sup> Se refleja el factor al que corresponden cada uno de los ítems analizados

Al igual que ha sucedido con los cursos iniciales, los únicos pares de ítems que no correlacionan significativamente son el relativo a la incertidumbre y a la obligatoriedad en la asistencia. Este hecho muestra la coherencia en las respuestas de los 2 grupos, no existiendo diferencias en este aspecto.

## ANOVAS

A partir de los ítems del primer factor que se vinculan con la percepción positiva que tiene el alumnado hacia la evaluación formativa, se ha creado una variable de escala que se relaciona con el número de veces que se ha matriculado el alumno en la asignatura. Esta última variable se ha categorizado en 1: “una vez”; 2 “dos veces”; 3 “más de dos veces” (tabla 9).

**Tabla 9.** ANOVA para cursos iniciales y cursos finales.

Concepción positiva en Evaluación Formativa	F	df	p
Número de veces matriculado (Cursos iniciales)	0.783	33	0.807
Número de veces matriculado (Cursos finales)	0.429	2	0.655

*Fuente: elaboración propia*

Tanto en cursos iniciales como en cursos finales no se obtiene una relación significativa entre el número de veces que se haya matriculado el alumno en la asignatura y la concepción más o menos positiva que se tenga hacia la evaluación formativa y compartida.

## Discusión y conclusiones

Ha quedado de manifiesto que la percepción del alumnado universitario, tanto en cursos iniciales como en los finales, es altamente positiva en relación a la participación de procesos de evaluación formativa y compartida. Sin embargo, se ha obtenido disparidad en algunos ítems como en la mejora del trabajo, siendo los cursos finales los que más han valorado este aspecto. Este hecho puede ser debido a que los estudiantes de cursos finales ya han realizado una mayor cantidad de trabajos a lo largo de la carrera, lo que les permite valorar con mayores garantías este aspecto. En este sentido, autores como Boud y Falchikov (2007) determinan que la experiencia del alumnado en procesos de reflexión constante, vinculados al aprendizaje, facilitan una comprensión más realista de aquello que se hace.

Otro aspecto que presenta discordancia entre los grupos es la relación que se establece acerca de la justicia sobre la calificación obtenida. Los cursos finales son los que valoran más positivamente este hecho, reconociendo que los sistemas de evaluación formativa son mucho más justos en relación a la nota final. Uno de los aspectos que puede justificar este hecho es la incertidumbre que presenta el alumnado en los primeros cursos cuando se enfrenta a vías de evaluación formativa, estando acostumbrado a planteamientos más tradicionales (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2011). Este hecho se corrobora al observar cómo los estudiantes de los cursos iniciales presentan una inseguridad e incertidumbre mucho mayor que los cursos finales respecto a los sistemas de evaluación formativa.

A pesar de que los cursos iniciales perciben el proceso como algo más complejo, la totalidad de la muestra coincide en que el feedback utilizado en las asignaturas es muy clarificador, siendo muy positivo y facilitando la adquisición de un mayor aprendizaje. Autores como Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013) asocian la retroalimentación entre el profesor y el alumnado como uno de los factores que incrementa su motivación y que puede repercutir en una mejora del rendimiento académico. En relación a esta idea, Gallego y Raposo (2014) indican que si utilizamos instrumentos que conlleven la autoevaluación del alumnado, como por ejemplo las rúbricas, el compromiso alcanzado será mayor.

La experiencia a lo largo de la carrera en asignaturas con diferentes metodologías y planteamientos evaluativos puede ser el factor que provoque que los cursos finales perciban que se puede acumular mucho trabajo al final si no se desarrolla éste en el día a día, siendo también percibido a menor escala por los cursos iniciales. No obstante en ambos casos se reconoce que la evaluación formativa requiere de un mayor esfuerzo. En esta línea algunos estudios de corte cualitativo como el de Valles, Ureña y Ruiz (2011) establecen que en multitud de casos los estudiantes manifiestan una desproporción entre el trabajo realizado y los créditos de la asignatura, aunque ésta no es real, ya que únicamente se fundamenta en la comparación con otras asignaturas cursadas en las que han trabajado menos. Este aspecto se relaciona con que los dos grupos reconocen que permanecer en vías de evaluación formativa supone una mayor exigencia y continuidad (Carless, Joughin y Mok, 2006).

Respecto a los ítem relativos a la comprensión del sistema de evaluación y al seguimiento realizado a lo largo de las asignaturas, se observa una correlación en las respuestas, afirmando los dos grupos que es fundamental comprender inicialmente el sistema para regular y estructurar el trabajo. Este hecho se relaciona con la dificultad que se tiene para trabajar en grupo. Algunos autores como Álvarez (2008) determinan que es necesario aplicar procedimientos de coevaluación y registro de trabajo para eliminar esta reticencia hacia el trabajo grupal. En este sentido, y si queremos ir un paso más allá, Valverde y Ciudad (2014) proponen el uso de e-rúbricas fiables para poder evaluar las competencias adquiridas por el estudiante.

Por último, observamos que ni en los cursos iniciales ni en los finales el número de veces que el alumno se haya matriculado en la asignatura incide en su percepción positiva hacia la evaluación formativa como sistema, algo que se contrapone a algunas experiencias que afirman que el alumno que suspende una asignatura suele excusarse en factores externos como el sistema de evaluación en lugar de hacer de hacer autocrítica, aun reconociendo lo positivo que es el proceso de evaluación por pares (Kaufman y Schunn, 2011).

Por tanto, en el presente estudio hemos observado cómo el alumnado, independientemente del curso en el que se encuentre, tiene una percepción positiva hacia los procesos de evaluación formativa que regulan las asignaturas en las que han participado. Con estos sistemas de evaluación la calidad de los trabajos exigidos aumenta, aunque se reconoce que la implicación debe ser mayor desde el comienzo, ya que si no se puede se puede acumular mucho trabajo al final. Del mismo modo, los estudiantes de cursos iniciales presentan una mayor incertidumbre a la hora comprender y enfrentarse a este proceso, debido en parte a la mayor complejidad existente frente a los sistemas

de evaluación más tradicionales. Finalmente, el número de veces que el alumno se haya matriculado en la asignatura no incide de manera directa en su percepción sobre este tipo de procesos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 127-140.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Arribas, J. M., Carabias, D. & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-35. Disponible en [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1285861727.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, M. & Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito & A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of an effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 25-38.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. & 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.
- Buscá, F., Rivera, E. & Trigueros, C. (2012). La credibilitat del sistemes d'avaluació formative en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació* 43, 167-184.
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carless, D., Joughin, & Mok. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Cashin, W. E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 25-44). Bolton, MA: Anker.



- Casillas, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles salmantinos de Educación*, 7, 271-282.
- Castejón, F.J., Santos, M., & Palacios, A. (2013). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 1-23.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 01/03/2010 de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1126107-102111//mca1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1126107-102111//mca1de1.pdf)
- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J., & García, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), Disponible en <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu>.
- Emery, C. R., Kramer, T. R., & Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46.
- Escudero, T., Pino, J. L., & Rodríguez, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de educación*, 351, 513-537.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, & J.M. Fernández-Balboa (coords.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R.A. Goldstein (ed.) *Useful Theory: Making Critical Eduation Practical* (pp. 105-128). New York: Peter Lang Publishing.
- Fraile, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 213-234.
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 57-72.
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Revista Ser Corporal*, 3, 6-18.

- Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. Disponible: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Fraile, A., López-Pastor V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gallego, M.J., & Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del “buen profesor” universitario según estudiantes y profesores. *Revista de investigación educativa*, 19, 31-50.
- Gargallo, B., Sánchez, F. J., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653.
- González, I. (2006). Dimensiones de la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & 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-García, C.; Pérez-Pueyo, A. & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2(15), 130-151
- Hammersley, L. & Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: is peerobservation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.
- Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- Kaufman, J., & Schunn, C. (2011). Students’ Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(3), 387-406.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- López-Pastor, V. M. (coord). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. & 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), 317-341. 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)

- López-Pastor, V. M., & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & 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.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. & 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 International*, 48(1), 79-90.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Martínez, L., Martín, M., & 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.
- Martínez, L., Castejón, J. & Santos, M<sup>a</sup> L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57-67. Recuperada de <http://www.aufop.com>
- Meyer, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millis, B. (ed.) (2010). *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus Publishing.
- Muros, B. (2009). La autoevaluación y la democracia radical o específica: deconstrucción y Universidad. *Revista de Ciencias de la Educación*, 219, 363-370.
- Muros, B. (2013). Autoevaluación: bases epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. *Revista de evaluación educativa*, 2(1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Palacios, A. & López-Pastor, V. M. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341
- Palacios, A. & López-Pastor, 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.
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248.
- Pérez, R. (1997). La calidad como reto en la universidad. In P. Apocada & C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad; orientación y evaluación* (pp. 223-233). Barcelona: Laertes.

- Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (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, 435-451.
- Rivera, E., Trigueros, Moreno, A. & De la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el interdisciplinar 'formar docentes, formar personas'. Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society and Education*, 4(1), 17-28.
- Rodríguez, G. Ibarra, M.S. & Gómez, M.A. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la evaluación superior*. Madrid: Nacea.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133-136.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. Recuperado el 20/02/2010 de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4462/3803>
- Theall, M., Abrami, P. C., & Mets, L. A. (2001). *The student ratings debate: are they valid? how can we best use them?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Valles, C., Ureña, N. & 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://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>
- Valeverde, J. & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Zaragoza, J., Luis, J. C., & 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).

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria del Plan nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años de duración (2010-2012).

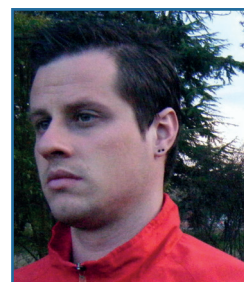
Artículo concluído el 10 de junio de 2014

Hortigüela Alcalá, D., Abella García, V., Pérez Pueyo, A. (2014). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 13-32.

Publicado en <http://www.red-u.net>

## David Hortigüela Alcalá

**Universidad de Burgos**  
Departamento de Didácticas Específicas  
[dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)



Doctor Internacional Educación, Licenciado en Ciencias del Deporte, Maestro especialista en Educación Física, Graduado en Primaria y en Inglés y con Máster en Bilingüismo y en Sociedades Inclusivas, es Profesor Ayudante en el Área de Expresión corporal en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Burgos. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y compartida, sus principales líneas de investigación son: la evaluación formativa y compartida en la educación superior, la investigación-acción, las metodologías abiertas y participativas y el tratamiento de las Competencias Básicas.

## Víctor Abella García

**Universidad de Burgos**  
Departamento de Ciencias de la Educación  
[vabella@ubu.es](mailto:vabella@ubu.es)



Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación y es el actual Director del Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Burgos (UBUCEV). Es Profesor Ayudante Doctor del área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y compartida sus principales líneas de investigación son: nuevas tecnologías en el ámbito educativo, necesidades educativas especiales, formación del profesorado y métodos pedagógicos en la enseñanza universitaria.

## **Ángel Pérez Pueyo**

**Universidad de León**

*Departamento de Educación Física y Deportiva*

*angel.perez.pueyo@unileon.es*



Doctor en ciencias de la actividad física y del deporte, Maestro especialista en Educación física es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de educación Física y Deportiva de la Universidad de León. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y compartida sus principales líneas de investigación son: la programación, secuenciación y desarrollo de las competencias básicas, la evaluación formativa y compartida en educación y el EEES, la innovación y las metodologías activas de aprendizaje en docencia universitaria y las propuestas metodológicas relacionadas con las actitudes y valores.