

Hortigüela-Alcalá, David; Pérez-Pueyo, Ángel & López-Pastor, Víctor (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21 (1), ME6. DOI: [10.7203/relieve.21.1.5171](https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171)

Revista Electrónica de Investigación
y Evaluación Educativa



ISSN: 1134-4032

e-Journal of Educational Research,
Assessment and Evaluation

Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior

Involvement and regulation of university students working in formative assessment in higher education

Hortigüela-Alcalá, David ⁽¹⁾; Pérez-Pueyo, Ángel ⁽²⁾; López-Pastor, Víctor ⁽³⁾

(1) Universidad de Burgos. (2) Universidad de León. (3) Universidad de Valladolid

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar cuál es la relación entre la utilización de sistemas de evaluación formativa en educación superior y la implicación y la organización y distribución del trabajo del alumnado a lo largo del cuatrimestre. La muestra utilizada es de 3.304 alumnos, correspondientes a 50 asignaturas de 16 universidades españolas. Se utiliza la Escala de Sistemas de Evaluación perteneciente al cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial del profesorado, en el que se plantean diferentes cuestiones relacionadas con la vía de evaluación formativa. Se ha empleado un análisis cuantitativo descriptivo (medias, DT y varianzas) e inferencial (tablas de contingencia y χ^2 , correlaciones y ANOVA). El alumnado valora positivamente este sistema de evaluación recibido, asumiendo la necesidad de implicarse desde el comienzo en la asignatura y de buscar estrategias para regular su trabajo. También se demuestra que el alumnado que más veces ha participado en estas vías de evaluación presenta un nivel de implicación mayor, algo que también sucede con el alumnado de cuarto curso. Sin embargo, el hecho de haberse matriculado una o más veces en la misma asignatura no muestra relación significativa con una mayor o menor implicación.

Palabras clave:

Actitud del Estudiante, Evaluación Formativa, Educación Superior, Proceso de Aprendizaje, Retroalimentación

Abstract

The aim of this study is to analyze what is the relationship between involvement and the organization and distribution of work that have university students in connection with formative assessment received. The sample is 3.304 students for 50 subjects in 16 Spanish universities. Scale Assessment Systems belonging to the questionnaire on the evaluation methodology and initial teacher is used, in which there are different issues about formative assessment. It has used a quantitative descriptive analysis (means, variances and DT) and inferential (contingency tables and χ^2 , correlation and ANOVA). Students welcome this evaluation system received, assuming the need to be involved from the beginning in the subject and find strategies to regulate their work. It also demonstrates that students who participated more often in these assessment processes present a higher level of involvement, which also happens to fourth grade students. However, the fact that he enrolled one or more times in the same subject does not show significance with greater or lesser involvement

Keywords:

Student Attitudes, Formative Assessment, Higher Education, Learning Processes, Feedback

Fecha de recepción
27 de Enero de 2015

Fecha de aprobación
26 de Abril de 2015

Fecha de publicación
29 de Abril de 2015

Reception Date
2015 January 27

Approval Date
2015 April 26

Publication Date:
2015 April 29

Autor de contacto / Corresponding author

Hortigüela-Alcalá, David. Facultad de Humanidades y de Educación. Burgos. Calle Villadiego, s/n. 09001-Burgos (España). Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

Uno de los principios que propone la Ley Orgánica de Universidades (2001) es buscar estrategias que favorezcan la mejora de calidad educativa, incidiendo en el rol fundamental que para ello tiene la evaluación de los aprendizajes. La intención es responder a los retos que se han ido derivando de la formación permanente a lo largo de la vida (LOU, 2001: 49400-49401), comprobando en qué medida el alumnado es capaz de transferir el conocimiento que se le ha impartido a lo largo de su etapa formativa. Por ello, parece prioritario que los estudiantes tengan cada vez una mayor implicación en el proceso de enseñanza (Buscá, Pintor, Martínez & Peire, 2010; Gibbs, 2004). Según Cooper & Heinze (2007) esta implicación y regulación del trabajo del alumnado debe ser entendida como el seguimiento individual y/o colectivo que realiza el discente a lo largo de una asignatura a partir de una planificación y estructuración previa del docente. Este proceso requiere de una cierta autonomía del alumnado así como de un asesoramiento continuo sobre el trabajo que se está realizando.

Sitzmann & Ely (2011) muestran cómo cuando al alumnado se le permite regular su trabajo y participar en la toma de decisiones relativas al cómo orientarlo y mejorarlo, el resultado de aprendizaje final es mayor. Sin embargo, Lin & Lai (2013) advierte que el rol del docente ha de ser fundamental, sobre todo, en el establecimiento de un guiado y en la aplicación de feedbacks eficientes, ya que garantizan una mayor retención y aplicación del aprendizaje generado.

Para atender a este nuevo enfoque es necesario desarrollar metodologías abiertas y participativas que permitan modificar procesos centrados únicamente en una enseñanza bancaria (Freire, 1990). Dochy, Segers & Dierick (2002) se preguntan por el tipo de aprendizaje que adquiere el alumnado cuando únicamente se utilizan sistemas basados en una calificación final. Por ello, parece oportuno utilizar el proceso de evaluación como algo más que una mera valoración numérica.

Bajo este enfoque, diferentes autores (Biggs, 2005; Bonsón & Benito, 2005; De

Miguel, 2006; Huber, 2008; Meyer & Jones, 1993; Millis, 2010) desarrollan perspectivas de aprendizaje en las que el alumnado ha de implicarse en su propio proceso, favoreciendo la adquisición de un aprendizaje más auténtico y transferible a otros ámbitos de conocimiento. En este sentido, Monereo (2013) comenta que hoy en día nadie discute que para responder a los desafíos actuales de la transferencia del conocimiento debemos abandonar las “figuras docentes que basen toda su didáctica en la exposición oral de contenidos a la espera de que sean reproducidos por un auditorio de anotadores copistas”. Afortunadamente, en los últimos veinte años parece que el profesorado universitario está innovando en su práctica docente, siendo habituales en las universidades españolas las experiencias en la que la formación docente está generando cambios objetivos y observables (Fernández & Rekalde, 2011; Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta & Madinabeitia, 2013; Monereo, Weise & Álvarez, 2013). Incluso, los hay que afirman, que no se puede producir este verdadero cambio sin que las experiencias estén asociadas a estrategias vinculadas a la evaluación formativa (López-Pastor & Palacios, 2012; Palacios & López-Pastor, 2013). Sin embargo, este aire renovador no significa que, en general, la evaluación de los docentes en el ámbito universitario no continúe siendo fundamentalmente tradicional (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013). Por ello, como comentan Arribas, Carabias & Monreal (2010), parece necesario cambiar situaciones tan generalizadas en relación a la realización de pruebas fundamentadas exclusivamente en la memorización y desligadas de aspectos comprensivos y reflexivos.

Ante esta idea, diferentes autores reflejan la importancia que tiene realizar estos procesos de evaluación en el aula (Carless, Joughin, & Mok, 2006; De la Fuente, Martínez, Peralta & García, 2010; Lorente & Kirk, 2013), que concuerda de forma clara con la perspectiva del EEES (Fraile, 2006; López-Pastor, 2009; Martínez, Martín, & Capllonch, 2009). Por tanto, la clave parece consistir en encontrar

sistemas de evaluación que favorezcan la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y su autorregulación (Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013). Pueden encontrarse numerosas referencias de experiencias y estudios sobre el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación, que indican que favorecen la interacción profesor-alumno y la comprensión, reflexión e implicación de éste último en la asignatura (Fraile & Cornejo, 2012; López-Pastor, Pintor, Muros & Webb, 2013; Valles, Ureña & Ruiz, 2011).

En este sentido, la evaluación formativa se convierte en un sistema idóneo. Ésta es definida por López-Pastor (2009) como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar” (p. 35) y sin una mera intención calificadora, teniendo entre sus fines reajustar los objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y los recursos; pero, sobre todo, orientar a los estudiantes y la retroalimentación del proceso mismo. Este tipo de evaluación favorece la implicación del alumnado en aquello que aprende, permitiéndole emitir juicios de valor con más rigor y coherencia hacia sí mismo como hacia sus compañeros (Hammersley & Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007). Son múltiples las experiencias reflejadas en este sentido, tanto enfocadas a una autoevaluación (Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2010; Muros, 2013; Rivera, Trigueros, Moreno & De la Torre, 2012; Rodríguez, Ibarra & Gómez, 2011) como a la evaluación entre iguales (Álvarez, 2008; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; López-Pastor, 2009; Topping, 1998).

Uno de los aspectos fundamentales que justifican la implantación de sistemas de evaluación formativa y compartida es la claridad con la que han de presentarse al alumnado, definiendo una serie de criterios iniciales que permitan su implicación y regulación del proceso (Buscá, Rivera & Trigueros, 2012; Buscá, Pintor, Martínez, & Peire, 2010). Si atendemos a la instauración de sistemas de evaluación formativa en diferentes

instituciones educativas y a los resultados que provocan, Chen, Caldera, Klenowski & De mayo (2013) muestran cómo las universidades que aplicaron procesos de evaluación formativa, independientemente de su especialidad, obtuvieron una mayor satisfacción tanto en el profesorado como entre el alumnado. Otras experiencias internacionales (Jones, 2014) aplicadas en el aprendizaje de idiomas a lo largo de un curso en escuelas de magisterio demostraron que el alumnado que había participado en procesos de evaluación formativa adquirieron mayores recursos metodológicos y evaluativos para implantar en el aula en su periodo de prácticas.

En relación a la percepción del alumnado sobre los mismos, diferentes investigaciones reflejan la importancia que tiene conocer la valoración del alumnado sobre aquello que ha vivido, ya que además de mejorar futuros aspectos sirve para reflexionar acerca de su práctica docente (Brosh, 1996; Buskist, Sikorski, Buckley, & Saville, 2002; Casillas, 2006; García-Valcárcel, 1992; Gargallo, Sánchez, Ros & Ferreras, 2010). Además, es interesante comprobar en qué medida las percepciones del alumnado y profesorado sobre el tipo de evaluación implantada son coincidentes, valorando de este modo una gran cantidad de aspectos que permiten conocer y justificar el tipo de metodología empleada.

El análisis de todos los aspectos que identifican con claridad la idoneidad de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje, nos obliga a preguntarnos en qué medida influye la experiencia del alumnado en estos sistemas en relación a su implicación hacia el trabajo y en la regulación de las tareas demandadas. Del mismo modo, resulta necesario preguntarse si el curso en el que se imparta la asignatura y el número de veces que el alumnado se haya matriculado en la misma influye en ese nivel de implicación.

Objetivos

- 1- Explorar qué relación existe entre la utilización de sistemas de evaluación formativa en educación superior y la implicación del alumnado en la

asignatura, así como con la organización y distribución de su trabajo a lo largo del cuatrimestre.

- 2- Analizar cómo influyen en la implicación hacia el trabajo del alumnado de variables como el número de asignaturas cursadas con sistemas de evaluación formativa, el curso en el que se encuentra y el número de veces que se ha matriculado de la misma asignatura.

Método

Participantes

En la presente investigación han participado 3304 alumnos que cursan 50 asignaturas de 16 Universidades españolas. De entre la totalidad de los participantes un 57,3% son hombres y un 43,7% mujeres. Todos ellos han recibido un sistema de evaluación formativa y compartida a lo largo del curso escolar 2013-2014. Tras realizar la prueba de SHAPIRO-WILK se observa que la muestra responde a la normalidad ($p = .218$). En la tabla 1 se observan los datos relativos a la muestra.

Tabla 1. Muestra utilizada en el estudio (Universidad, nº de asignaturas, créditos y alumnos)

Universidad	Nº de asignaturas	Media de nº créditos	Media de nº alumnos
La Laguna	2	7,5	106,5
Barcelona	3	4,3	133,2
Valladolid	9	8,5	724,4
Vic (Barcelona)	3	5,6	175,4
Autónoma de Madrid	4	8	223,1
León	2	6,5	152,5
Burgos	3	7	214,7
Coruña	1	6	95
Zaragoza	2	9	142,5
Lleida	4	5,5	271,5
Alcalá	4	7	234,5
Autónoma de Barcelona	3	6	182,8
Murcia	2	4,5	140,2
Salamanca	2	7,5	116,5
Castilla la Mancha	4	6,5	231,7
Granada	2	6	159,5
TOTAL	50	105,4	3.304

Instrumentos de recogida de datos

Se utilizan fundamentalmente dos instrumentos de obtención de datos.

- 1- Un cuestionario anónimo para el alumnado que valora la metodología y evaluación llevada a cabo en la asignatura. Tiene un total de 18 ítems, con una escala tipo Likert de 5 niveles: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Algo), 4 (Bastante) y 5

(Mucho). Concretamente, hemos utilizado la Escala de Sistemas de Evaluación perteneciente al cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial del profesorado (Castejón, Santos y Palacios, 2013), adaptado a todas las especialidades. Con respecto a la validez, la prueba piloto realizada al cuestionario confirma el significado previsto de las

variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $r = 0,842$, superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Se aplica un nivel de confianza del 95%.

En el cuestionario se abordan diferentes enfoques relacionados con los sistemas de evaluación, calificación, percepción y participación del alumnado en procesos de evaluación formativa. Se construyó a partir de la revisión de la literatura especializada referida a la evaluación en el ámbito universitario, siendo validado por un grupo de expertos en la temática. A partir de la identificación de las variables predictivas del cuestionario se definieron operacionalmente cada uno de los ítems de los que consta el cuestionario, relacionados estrechamente con los objetivos de la presente investigación. En el proceso de validación del cuestionario se llevó a cabo un análisis factorial que muestra 4 factores:

- (1) Implicación en el proceso de aprendizaje (7 ítems): ítems vinculados con el modo en el que el alumno se involucra en la asignatura;
- (2) Regulación del trabajo (5 ítems): se analizan aspectos relacionados con la manera en la que el alumno se organiza y distribuye su trabajo a lo largo del curso.
- (3) Organización temporal (4 ítems): se establecen ítems relacionados con la distribución del tiempo individual o grupal en la realización de las tareas
- (4) Evaluación basada en la asistencia (2 ítems): este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad en el sistema de aprendizaje y evaluación.

2-Un informe estructurado de cada uno de los 50 casos estudiados, que cada profesor utiliza en su asignatura para recoger los

datos obtenidos de los cuestionarios. Este informe es igual para todos los docentes participantes y en él se recoge una gran cantidad de variables que atienden a todo el proceso: contexto de la aplicación, número de alumnos, tipo de asignatura, actividades desarrolladas, ventajas e inconvenientes de aplicar evaluación formativa, carga de trabajo o registro y cómputo de horas.

Diseño

Todas las asignaturas se imparten a lo largo del primer o segundo semestre, siendo al finalizar el mismo, y tras haber recibido el sistema de evaluación formativa, cuando cada alumno individualmente cumplimenta el cuestionario. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos, con el fin de que el alumno responda de la manera más sincera posible. A pesar de que los objetivos, contenidos y procedimientos de evaluación y de calificación de cada asignatura sean diferentes, todas las asignaturas cumplen los mismos requisitos, recogidos en el informe, y que son características fundamentales de la evaluación formativa: establecimiento de criterios iniciales de la asignatura, conocimiento del sistema de evaluación y plazos de entrega de las tareas y establecimiento de una retroalimentación entre profesor y alumno a lo largo del proceso.

Análisis

Se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo desde una doble perspectiva, mediante el paquete estadístico SPSS 20.0. En primer lugar se realiza un análisis descriptivo, media y desviación típica (DT), de cada uno de los cuatro factores obtenidos, para conocer la percepción de cada uno de los grupos sobre la participación en el proceso de evaluación formativa. Además, se lleva a cabo un análisis estadístico inferencial de diferentes tipos: a) un análisis correlacional (Pearson) entre cada uno de los 4 factores para ver el grado de

significación que se alcanza en las respuestas relativas a la implicación y la regulación del trabajo; b) tablas de Contingencia y χ^2 , determinando la relación entre ítems relativos al trabajo desarrollado por el alumnado; c) ANOVA, con el fin de observar el grado de influencia que tiene el número de veces que el alumnado haya participado en sistemas de evaluación formativa, las que se haya matriculado en las asignatura y el curso en el

que se encuentra en su propia implicación en el proceso.

Resultados

Análisis descriptivos

En la tabla 2 se presentan los datos agrupados en cada uno de los cuatro factores en los que se divide el cuestionario (escala 1-5).

Tabla 2. Análisis descriptivo de cada uno de los factores empleados en el estudio

	N	Media	Des. Tip	Vari
Factor 1 Implicación en el proceso	3304	4,65	.521	.271
Factor 2 Regulación del trabajo	3304	3,85	.926	.857
Factor 3 Organización temporal	3304	4,12	.625	.390
Factor 4 Evaluación basada en la asistencia	3304	4,52	.303	.091

Los 4 factores obtienen valores muy altos. El factor 1, referente a la implicación en el proceso, es el que obtiene una media más alta, a escasa distancia del factor 4, relativo a la regularidad en la asistencia, que, además, es el que menos DT presenta, reflejando así una mayor unanimidad en las respuestas. Por otro lado, el factor 2, perteneciente a la regulación del trabajo, es el que presenta una media más baja y una DT más alta, lo que indica una mayor dispersión de opiniones entre el

alumnado. El factor 3, relativo a la organización temporal, obtiene una media de 4,12.

Análisis Inferencial

Correlaciones

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos tras calcular la correlación de Pearson entre los 4 factores, tomados dos a dos.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre la totalidad de los factores empleados

Correlaciones entre factores	N	Correlación de Pearson	Sig. (2-tailed)
Factor 1/Factor 2	3304	.037	.834
Factor 1/Factor 3	3304	.135	.125
Factor 1/Factor 4	3304	.620	.003
Factor 2/Factor 3	3304	.091	.665
Factor 2/Factor 4	3304	.146	.321
Factor 3/Factor 4	3304	.135	.215

La única correlación significativa se produce entre el factor 1 y el 4 ($r_{3304} = .620$, $p < .003$), lo que indica que el alumnado percibe una elevada relación entre la implicación en el proceso y la asistencia y trabajo constante que requieren los sistemas de evaluación formativa.

Tablas de contingencia y χ^2

A continuación, se mide el nivel de significación existente en los ítems relativos a la implicación en el proceso y la regulación del trabajo realizado a lo largo de la asignatura. Los ítems son extraídos de cada uno de los

cuatro factores de análisis en el estudio. Con el fin de comprobar su grado de relación, se han pareado, seleccionando aquellos que específicamente atienden a la implicación del alumnado en la asignatura y al modo en el que organiza su trabajo y distribuye su tiempo, sea individualmente o en grupo. Con el fin de seleccionar aquellos ítems de cada factor que más contribuyen a las dos variables de estudio (implicación en el proceso del alumno y regulación y organización del trabajo) se realizó un análisis de regresión múltiple. Así, los ítems contrastados del Factor 1 “Implicación del alumno en el proceso”, “Se

registra el tiempo de trabajo de tareas”, “Existen más alternativas de aprendizaje”, “Hay seguimiento más individualizado” y “El trabajo se centra en el proceso” presentan un R2 de 0,741 hacia dicho factor. El ítem utilizado en el Factor 2 de “Regulación de las tareas” tiene un R2 de 0,541 hacia el mismo. Los dos ítems utilizados en el Factor 3 “Existe conexión entre las tareas” y “Se delimitan roles en el grupo” reflejan un R2 de 0,651 mientras que el ítem utilizado en el Factor 4 tiene un R2 de 0,693.

En la tabla 4 se refleja el nivel de significación obtenido entre ellos.

Tabla 4. Relación entre ítems relativos a la implicación del alumno en el proceso y la regulación y organización de su trabajo a lo largo de la asignatura

	χ^2	df	p
Implicación del alumno en el proceso (F1)* /regulación de las tareas (F2)	111.12	11	.005
Se delimitan roles en el grupo (F3)/ Se registra el tiempo de trabajo de tareas (F1)	121.12	13	.131
El trabajo se centra en el proceso (F1)/ Asistencia obligatoria y activa (F4)	72.45	10	.012
Hay seguimiento más individualizado (F1) / Exige continuidad (F4)	103.21	12	.032
Existen más alternativas de aprendizaje (F1) /Existe conexión entre las tareas (F3)	96.42	13	.235

* Se refleja el factor al que corresponde cada uno de los ítems pareado

Este análisis estadístico muestra una correlación significativa en tres pares de ítems. El primero de ellos indica que el alumnado que presenta una implicación mayor en el proceso de aprendizaje también regula más su trabajo a lo largo de la asignatura ($\chi^2_{(3304)} = 111,12$ $p = .005$). Del mismo modo, ítems del factor 4 relativos a la asistencia y a la continuidad obtienen una relación significativa con la regulación del trabajo a lo largo del proceso ($\chi^2_{(3304)} = 72,45$ $p = .012$) y el seguimiento individualizado en la asignatura ($\chi^2_{(3304)} = 103,21$ $p = .032$).

ANOVA

A partir de los ítems vinculados con la implicación del alumnado en el proceso se ha creado una variable de escala con el fin de relacionarla con las siguientes variables independientes. La primera es el número de

veces que el alumnado ha vivenciado sistemas de evaluación formativa a lo largo de la carrera, dividiéndose en 1- “una vez”; 2- “dos veces”; 3- “más de dos veces”. La segunda referente al curso en el que se encuentra el alumnado: 1- “1º curso”; 2- “2º curso”, 3- “3º curso”, 4- “4º curso”. La tercera y última variable atiende al número de veces que el alumno se ha matriculado en la asignatura: 1- “una vez”; 2- “dos veces”; 3- “más de dos veces”. Además se realiza un post hoc indicando en qué grupos se encuentra esa diferencia significativa. En la tabla 5 se observan estos aspectos. Es preciso aclarar que se han analizado la distribución de las observaciones por niveles, comprobando cómo no existen problemas de varianza constante que alteren el supuesto de normalidad. Del mismo modo, también se cumple el supuesto de independencia entre las variables utilizadas.

Tabla 5. ANOVA Bonferroni entre la implicación en el proceso de aprendizaje y las variables independientes estudiadas

NIVEL DE IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Nº de veces participación en sistemas de Evaluación Formativa	121.14	1	.014*
Nº de veces que el alumno se ha matriculado en la asignatura	93.12	2	.145
Curso en el que se encuentra el alumno	66.14	1	.002**

**p* < .05 entre “una vez” (media 3.12) y “más de dos veces” (media 4.33)

***p* < .05 entre “primer curso” (media 3.23) y “cuarto curso” (media 4.41)

Los datos muestran la existencia de diferencias significativas entre la implicación del alumnado en el proceso y el número de veces que ha participado en estos procesos de evaluación ($F = 121,14$, $p < .018$). En este caso, estas diferencias radican entre alumnos que solamente han participado una vez y aquellos que lo han hecho más de dos veces. También se encuentran diferencias significativas en relación al curso en el que se encuentra el alumnado ($F = 66,14$, $p < .002$), siendo 4º curso el que más implicación refleja hacia este sistema de evaluación. Por otra parte, el número de veces que el alumnado se haya matriculado en la misma asignatura no muestra diferencias significativas en su nivel de implicación ($F = 93,12$, $p < .145$).

Discusión

El alumnado valora positivamente el sistema de evaluación recibido atendiendo a cada uno de los cuatro factores empleados, reflejándose la relación existente entre la implicación en el proceso de aprendizaje y la regulación del trabajo a lo largo de la asignatura (López-Pastor, 2008; López-Pastor & Palacios, 2012; Lorente & Kirk, 2013; Martínez, Martín & Capllonch, 2009). Así, el alumnado de cursos superiores y el que ha participado más veces en procesos de evaluación formativa refleja una mayor implicación (Buscá, Rivera & Trigueros, 2012; López-Pastor, 2009).

Se ha podido comprobar cómo los ítems pertenecientes al factor 1, relativo a la implicación del alumnado en el proceso, han obtenido la valoración media más elevada con unos niveles similares al factor 4, referente a la

asistencia. Además, estos dos factores correlacionan significativamente. Carless, Joughin & Mok (2006) establecen la linealidad entre estos dos aspectos, sea la asistencia presencial o virtual. En realidad, lo que verdaderamente interesa es que el alumnado pueda controlar su proceso de aprendizaje y decidir qué, cómo y cuándo realizar su trabajo. En este sentido, Sitzmann & Ely (2011) muestran cómo cuando al alumnado se le permite regular su trabajo y participar en la toma de decisiones relativas al cómo orientarlo y mejorarlo, el resultado de aprendizaje final es mayor. Ahora bien, el hecho de obligar al alumnado a acudir a clase no quiere decir que su aprendizaje y trabajo sean mayor, ni que vaya a asumir mayor feedback en las tareas aun con la existencia de procesos de evaluación formativa (Escudero, Pino, & Rodríguez, 2010). Una de las claves se encuentra en que él mismo se dé cuenta y valore la necesidad de llevar a cabo un seguimiento regulado a lo largo de la asignatura (Fraile, 2010). Por otro lado, el factor 2 de regulación de trabajo, a pesar de tener un valor de 3,85, obtiene la media más baja de los 4 factores. Valles, Ureña & Ruiz, (2011) indican que a pesar de que todo sistema de evaluación debe hacer que el alumnado sea capaz de gestionar las tareas que se demandan, en muchos casos, cuando éste no se conoce o no se explica con claridad, produce una falta de control por parte de alumnado.

Del mismo modo, el alumnado valora muy positivamente la continuidad en el trabajo, la distribución de las tareas a lo largo del proceso y el seguimiento realizado por el profesor en la materia, ya que le permite establecer un

contacto continuado e ir incrementando así su aprendizaje. Resultados similares pueden encontrarse también en otros trabajos (Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013; López-Pastor, 2008). Además, el estudio refleja que a mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, mayor capacidad para regular y gestionar sus tareas, algo que coincide con otros estudios (Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult & Wernerson, 2012). La continuidad en el trabajo también tiene una incidencia directa con la regulación del mismo, lo que indica que el cumplimiento en las tareas demandadas provoca una mejor distribución y organización a lo largo del tiempo. En esta línea, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, (2013) reflejan la importancia que tiene el factor organizativo en el alumnado, algo que repercute directamente en la adquisición de una mayor autonomía. Los resultados del estudio reflejan que la elevada continuidad percibida por el alumnado correlaciona con la realización de un mayor seguimiento individualizado a lo largo de la asignatura. Diversas experiencias muestran que la orientación del alumnado a lo largo del proceso es fundamental para que se produzca un aprendizaje, y para ello el feedback con el profesor y con los compañeros es una de las claves (Emery, Kramer, & Tian, 2003; Schaeffer, Epting, Zinn, & Buskist, 2003). En este sentido, Lin & Lai (2013) indican que el rol del docente es fundamental para guiar el proceso y en la aplicación de feedbacks eficientes, ya que garantiza una mayor retención y aplicación del aprendizaje generado.

Entendemos que estos resultados son aplicables sólo en las asignaturas donde el profesorado desarrolla sistemas de evaluación formativa, que garantizan la retroalimentación y mejora en la calidad de las tareas, como ocurre en los 50 casos en que se ha llevado a cabo en este estudio.

Por otro lado, los resultados indican que la experiencia previa del alumnado con los sistemas de evaluación formativa parece influir directamente en la implicación hacia el proceso de aprendizaje. Concretamente

aquellos que han experimentado estos sistemas más de dos veces. Una posible interpretación de este resultado es que la experiencia previa con sistemas de evaluación formativa aporta al alumnado mayor seguridad, al saber cuál es el proceso y qué tiene que hacer, lo cual ayuda a tener una mayor implicación hacia el aprendizaje. En este sentido, Gargallo, Sánchez, Ros & Ferreras (2010) afirman que la existencia de sistemas de evaluación similares entre docentes del mismo curso y/o centro permite al alumnado asimilar mejor los procesos, lo que facilita que se obtengan unos mejores resultados de aprendizaje. La importancia de generar procesos de coordinación en los sistemas de evaluación entre el profesorado de un centro o estudios son defendidos por diversos autores (Alverno College, 1994, 2005; Salinas, 2002; Watts & García-Carbonell, 2006;). Otra posible explicación complementaria podría ser que el hecho de tener experiencias previas con este tipo de sistemas de evaluación le haya ayudado a comprender que hay formas de trabajar que generan más aprendizaje y, por tanto, aumentar su implicación, asimilando así competencias docentes (Feixas, Fernández, Lagos, Quesada, & Sabaté, 2013; Park & Lee, 2006).

Los resultados también muestran diferencias significativas en la implicación en el proceso en función del curso en el que esté matriculado. En este sentido, las diferencias significativas se encuentran entre 1º y 4º curso, siendo en este último en el que se obtienen las medias más elevadas. La explicación de este resultado puede apoyarse en el resultado anterior. En buena lógica, cuanto mayor sea el curso más probable es que pueda acumular experiencias previas con sistemas de evaluación formativa, si bien es cierto que esto depende de cada centro o titulación. En la literatura pueden encontrarse estudios sobre los buenos resultados que generan este tipo de sistemas con alumnado de últimos cursos (López-Pastor, 2008, 2009; Shishavan & Sadeghi, 2009). Los datos señalan que ésta parece ser una variable que explica diferencias significativas en la implicación del alumnado

hacia el aprendizaje. En este sentido, la implicación del alumnado en el proceso se relaciona con una mayor regulación del trabajo por parte del alumno, algo que parece imprescindible para la transferencia de conocimientos a la vida diaria (Vu & Dall'Alba, 2014). En relación con este tema, Robinson, Myran, Strauss & Reed (2014) indican que, si queremos verdaderamente que el alumnado se implique en aquello que ha de aprender en una asignatura, son necesarios varios aspectos: (a) delimitar unos criterios claros de antemano; (b) garantizar un seguimiento por parte del docente; y (c) presentar una motivación constante sobre las tareas que se van llevando a cabo. Estos autores demostraron cómo los docentes que estructuraron sus asignaturas a partir de estas pautas metodológicas obtuvieron una percepción del alumnado acerca de su aprendizaje un 19% mayor que en años anteriores. Para ello, los sistemas de evaluación formativa se convierten en uno de los medio idóneos para conseguirlo, siempre y cuando se cumplan con los criterios básicos del aprendizaje para la mejora (Asghar, 2012). En este sentido, Boud & Falchikov (2007) establecen la relevancia que tiene que el docente reflexione sobre las consecuencias que va a tener el sistema de evaluación empleado en el aprendizaje del alumnado. Estos mismos autores indican que el alumnado se implicará más en la evaluación cuando compruebe evidencias de su aprendizaje, pueda tomar juicios de valor sobre su trabajo, el proceso sea transparente y flexible, exista una estructura y progresión de los aprendizajes adquiridos y las tareas demandadas se adapten a un contexto determinado.

Conclusiones

Los resultados encontrados parecen indicar que el alumnado percibe que el uso de sistemas de evaluación formativa favorece una implicación elevada en el proceso de aprendizaje, guardando una fuerte relación con la asistencia y el trabajo constante a lo largo del cuatrimestre. También parece guardar una alta relación con el desarrollo de procesos

activos de aprendizaje, con un mayor seguimiento individualizado del trabajo del alumnado por parte del profesorado y con una mayor regulación del trabajo a lo largo del proceso.

Por otra parte, parece que el alumnado universitario que ha tenido experiencias previas con sistemas de evaluación formativa en otras asignaturas muestra una mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Lo mismo parece ocurrir con el alumnado de cursos superiores respecto al alumnado de primer curso, mientras que el hecho de haber repetido o no la asignatura no parece generar diferencias en la implicación en el proceso cuando se utilizan sistemas de evaluación formativa en educación superior.

Esperamos que este estudio pueda ser de interés para el profesorado universitario que quiera desarrollar sistemas de evaluación formativa en su aula para mejorar la implicación del sistema a lo largo del proceso de enseñanza. También puede resultar de interés para los grupos de investigación que están trabajando actualmente sobre esta temática, así como los equipos de trabajo de los vicerrectorados de docencia y ordenación académica de las universidades españolas.

Este estudio presenta algunas limitaciones: se analiza únicamente la percepción del alumnado al finalizar el proceso y solamente se estudian casos que implementan sistemas de evaluación formativa y compartida. Para próximas investigaciones sería interesante hacer un estudio pretest-postest acerca de la percepción que tiene el alumnado hacia la implicación en el proceso de aprendizaje antes y después de haber cursado una asignatura con evaluación formativa, así como analizar cómo evoluciona su percepción a lo largo del proceso. También podrían contrastarse las diferencias de nivel de implicación del alumnado y organización y distribución del trabajo en grupos que han utilizado diferentes sistemas de evaluación.

Referencias

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(3), 127-140.
- Alverno Collage. (1994). *Student assessment-as-learning at Alverno College*. Milwaukee, Wn: Alverno College Faculty.
- Alverno College. (2005). *Ability-based learning outcomes: Teaching and assessment at Alverno College*. Milwaukee, Wn: Alverno College Faculty.
- 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. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Asghar, M. (2012). The Lived Experience of Formative Assessment Practice in a British University. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223.
- 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.
- 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). *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.
- 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.
- Cooper, G., & Heinze, A. (2007). Centralisation of Assessment: Meeting the Challenges of Multi-Year Team Projects in Information Systems Education. *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 345-355.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Chen, Q., Caldera, M., Klenowski, V., & De mayo, L. (2013). Interpretations of Formative Assessment in the Teaching of English at Two Chinese Universities: A Sociocultural Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 831-846.
- 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.
- 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.
- 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). Recuperado de <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.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 401-416. DOI: [10.1174/021037013807533034](https://doi.org/10.1174/021037013807533034)
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, & J.M. Fernández-Balboa (Eds.), *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 Education Practical* (pp. 105-128). New York: Peter Lang Publishing.
- Fernández, I. & Rekalde, I. (2011). *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*. Leioa: Servicio de Publicaciones.
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. & Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y curriculum híbrido. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 387-400. DOI: [10.1174/021037013807532990](https://doi.org/10.1174/021037013807532990)
- 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. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- 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.
- 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), 1681-1685.
- Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.

- 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 peer observation 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.
- Jones, J. (2014). Student Teachers Developing a Critical Understanding of Formative Assessment in the Modern Foreign Languages Classroom on an Initial Teacher Education Course. *Language Learning Journal*, 42(3), 275-288.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- Lin, J. & Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative Annotations on Online Formative Assessments. *Educational Technology & Society*, 16(1), 263-274.
- López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- 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
- 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.
- 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.
- 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
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 281-291. DOI: [10.1174/021037013807533052](https://doi.org/10.1174/021037013807533052)
- Monereo, C., Weise, C. & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340. DOI: [10.1174/021037013807533043](https://doi.org/10.1174/021037013807533043)

- 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.
- 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.
- Robinson, J., Myran, S., Strauss, R. & Reed, W. (2014). The Impact of an Alternative Professional Development Model on Teacher Practices in Formative Assessment and Student Learning. *Teacher Development*, 18(2), 141-162.
- 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.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Graó.
- 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>
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 173(3), 421-442.
- 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>
- Vu, T. & Dall'Alba, G. (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791.
- Watts, F. & García-Carbonell, A. (Eds) (2006). *La evaluación compartida: Investigación*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.

Autores

To know more / Saber más

Hortigüela-Alcalá, David (dhortiguela@ubu.es).

Doctor Internacional en 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. Su dirección postal es: Facultad de Humanidades y de Educación. Burgos. Calle Villadiego, s/n 09001-Burgos (España)



Pérez-Pueyo, Ángel (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. 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. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Campus de Vegazana. 24001 – León (España)



López-Pastor, Víctor (vlopez@mpc.uva.es).

Doctor en Educación. Profesor Titular de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Sus principales líneas de investigación son: la evaluación formativa y compartida en educación superior, evaluación formativa y compartida en educación física, formación inicial y permanente del profesorado, investigación-acción, iniciación deportiva y deporte escolar. Su dirección postal es: Facultad de Educación. Campus María Zambrano. Plaza Alto de los Leones, 1. 40005-Segovia (España)



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).