



¿Evaluación tradicional o evaluación formativa? Percepción del alumnado universitario sobre su implicación en el proceso

Traditional or formative assessment? Perception of university students about their involvement in the process

Hortigüela Alcalá, David. *Universidad de Burgos*; Pérez Pueyo, Ángel. *Universidad de León*.

Hernando Garijo, Alejandra. Universidad de Burgos.

* Datos de contacto: 669081158 | dhortiguela@ubu.es

Resumen

En este estudio se analiza la percepción que tiene el alumnado ante el tipo de evaluación recibida, o tradicional o formativa, considerando los factores metodológicos implícitos en la misma. Se utilizó una muestra de 466 alumnos de 5 asignaturas de la Universidad de Burgos, analizando la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y el nivel de feedback percibido. Cada una de las asignaturas se divide en dos grupos (A y B), que han recibido respectivamente una evaluación tradicional y una evaluación formativa, contestando en su totalidad una vez finalizada la asignatura a la escala de sistemas de evaluación sobre formación inicial. La metodología de trabajo ha sido cuantitativa, empleándose tanto un análisis descriptivo (porcentajes) como inferencial (tablas de contingencia y χ^2) en función de cada uno de los factores extraídos. Se observa cómo el alumnado que han participado en procesos de evaluación formativa tiene una mayor implicación hacia el proceso y se considera más guiado a lo largo de la asignatura, sin embargo, asume que requiere de más trabajo que los sistemas de evaluación tradicionales.

Palabras clave: *evaluación formativa, evaluación tradicional, percepción del alumnado, retroalimentación, carga de trabajo.*

Resumen en inglés

In this study we analyze the perception of the students to the type of assessment received, or traditional or formative, considering the methodological factors involved. A sample of 466 students in 5 subjects from the University of Burgos was used, analyzing the student involvement in the learning process and the level of feedback perceived. Each of the subjects were divided into two groups (A and B), respectively, who received a traditional and formative assessment, answering scale assessment systems on initial training. The methodology was quantitative, using both a descriptive analysis (percentages) and inferential (contingency tables and χ^2) versus each of the extracted factors. It's observed how the students who have participated in processes of formative assessment have a greater involvement into the process and they believe that their process is more guided along the course, however, they assume that requires more work than the traditional systems of assessment.



Palabras clave en inglés: *formative assessment, traditional assessment, student perception, feedback, workload.*

Marco teórico y objeto de estudio

Desde el comienzo de la andadura del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el concepto de *competencias*, se identifica como clave en el ámbito de la enseñanza universitaria (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010; Rue, 2007).

Ahondando sobre los aspectos transversales y específicos de las competencias, la evaluación encuentra su importante lugar. Ésta ha experimentado una gran transformación en los últimos años y actualmente existen cada vez más propuestas que la centran en el aprendizaje del alumnado (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010).

Durante tiempo y aún en la actualidad, la evaluación desde un enfoque tradicional, centrada en la calificación y asociada, a menudo, a la realización de una única prueba final, ha sido predominantemente utilizada en el ámbito universitario (Palacios y López-Pastor, 2013).

No obstante y pese a que este tipo de práctica está ampliamente extendida, Buscá et al. (2010), determinan que la evaluación debe tener un rol que vaya más allá de la propia obtención de una nota final, ya que la formación y el seguimiento del alumnado, deben ser elementos que primen durante su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que, aunque los profesores piensan que su labor ha evolucionado y mejorado en relación al ámbito formativo en concordancia con los requerimientos establecidos desde el EEES, el alumnado y los egresados consideran que, la formación recibida sigue acercándose más a los enfoques sumativos y finales.

En este sentido, es necesario reflexionar sobre los motivos que llevan a gran parte del profesorado a utilizar sistemas de evaluación tradicionales y bancarios, alejados de la formación del estudiante como factor fundamental para su aprendizaje (López-Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011). Quizá, uno de los aspectos que puede justificar este hecho es la reproducción como docentes de los sistemas evaluativos experimentados como alumno. Monereo (2013) comenta a este respecto que “parece poco discutible que si las universidades desean responder a los desafíos actuales, no se puede seguir confiando en reproducir 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” (2013, p. 282). Esta forma de actuación limita en gran medida la capacidad de aprendizaje del alumnado (Valles, Ureña y Ruiz, 2011).

Ante este desafío y en busca del aprovechamiento de esta oportunidad de cambio, se genera la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, la cual acumula más de una década de investigación en torno a la evaluación formativa y ha difundido multitud de experiencias



e investigaciones que demuestran los beneficios de la misma como pilar fundamental en el aprendizaje del alumnado (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Fraile y Cornejo, 2012; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios, 2011; López-Pastor (coord), 2006; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; López-Pastor y Palacios, 2012; López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Palacios y López-Pastor, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013; Pérez-Pueyo et al. 2008; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

De este modo, son varios los estudios que vinculan la percepción que tiene el alumnado tras haber cursado asignaturas en las que se han desarrollado sistemas de evaluación formativa, incidiendo en aspectos como la carga de trabajo que implica, el tipo de asignaturas en las que se ha desarrollado o la reflexión crítica en cuanto a sus resultados (Castejón, Santos y Palacios, en prensa; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Lorente, Montilla y Romero, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013).

En esta línea, la presente investigación realiza un estudio comparativo entre la percepción de los alumnos que participan en sistemas de evaluación tradicional y los que lo hacen en vías de evaluación formativa, teniendo los siguientes objetivos: a) Analizar la implicación que tiene el alumnado en las diferentes vías de evaluación, b) Comparar el feedback realizado entre el profesor y alumno en cada una de las dos opciones, c) Valorar la carga de trabajo que percibe el alumnado al participar en cada una de las asignaturas.

Metodología

Participantes

Para este estudio se ha empleado una muestra de 466 participantes (58,3% mujeres y 41,7% hombres), con una media de edad fue de 21.13 años (DT = 2.11). Toda la muestra que ha cumplimentado el cuestionario forma parte de 5 asignaturas impartidas en el curso escolar 2013-2014 en la Facultad de Humanidades y de Educación de Burgos. Pertenecen a 3 grados: Primaria, Infantil y Terapia Ocupacional, se dividen en dos grupos, A y B (uno por cada profesor), teniendo la peculiaridad de haberse impartido cada uno de ellos con un sistema de evaluación o tradicional o formativo, debido fundamentalmente a las convicciones de cada profesor y a la metodología empleada a lo largo de su trayectoria profesional.

En la Tabla 1 puede observarse cada una de las asignaturas utilizadas en el estudio, la titulación a la que pertenecen, el tipo de evaluación que se ha desarrollado con cada grupo y el número de participantes.



Tabla 1. Descripción de los participantes del estudio en cada una de las vías de evaluación empleadas.

Caso	Asignatura	Grado	Curso	Grupo/Tipo de evaluación/ Participantes	
1	Desarrollo Psicomotor I	Infantil	3º	Grupo A/ Trad/ 64	Grupo B/ Form/ 60
2	Desarrollo Psicomotor II	Infantil	4º	Grupo A/ Trad/ 58	Grupo B/ Form/ 62
3	Educación Física y su didáctica	Primaria	2º	Grupo A/ Trad/ 54	Grupo B/ Form/ 59
4	Juego Educativo	Primaria	4º	Grupo A/ Trad/ 35	Grupo B/ Form/ 31
5	Psicomotricidad	T. Ocupacional	4º	Grupo A/ Trad/ 23	Grupo B/ Form/ 20
Total de Participantes en Evaluación Tradicional					234
Total de Participantes en Evaluación Formativa					232
TOTAL PARTICIPANTES					466

Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el cuestionario validado de evaluación en formación inicial (Castejón, Santos y Palacios, 2013). Para ello, y con el fin de obtener la garantía en la percepción del alumnado sobre el aprendizaje recibido en función de la participación en cada uno de los sistemas de evaluación empleados, el alumnado cumplimentó, específicamente, la Escala de Sistemas de Evaluación.

Esta escala 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). 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 la carga de trabajo que supone estos procesos, con el aprendizaje que se obtiene a través de las metodologías aplicadas y con la responsabilidad que requieren. Estos 4 factores son:

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.

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.

Evaluación no planificada (4 ítems). Esta dimensión atiende a la carga de trabajo y al esfuerzo realizado.

Evaluación basada en la asistencia (2 ítems). Este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad.

Diseño y Procedimiento

Las cinco asignaturas que componen la muestra tienen un carácter semestral, impartándose tanto en la primera como en la segunda parte del curso. El estudio es de carácter retrospectivo, ya que el alumnado ha cumplimentado el cuestionario una vez ha finalizado las asignaturas y conoce su



calificación. Como cada asignatura se ha impartido utilizando un sistema de evaluación diferente, es necesario delimitarlos:

Evaluación tradicional: No existe feedback durante el proceso, no se delimita desde el comienzo lo que el alumnado tenga que hacer para aprobar la asignatura y normalmente existe una prueba o examen final que define en gran parte la calificación final.

Evaluación formativa: El feedback es continuo, existe una interacción constante a lo largo de la asignatura con el fin de que el alumnado sea consciente y mejore su implicación en las tareas y se plantean una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados.

Por tanto, y a pesar de que los objetivos a conseguir en las asignaturas para cada uno de los grupos eran los mismos, los sistemas de evaluación empleados han variado significativamente, lo que provoca una percepción dispar. Al finalizar la asignatura los estudiantes respondieron de forma individual al cuestionario en el aula en una única sesión de una hora de duración. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que se garantizó la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

Análisis empleado

El análisis realizado en esta investigación es cuantitativo, llevándose a cabo un tratamiento descriptivo, (frecuencias y porcentajes) y uno inferencial (Tablas de Contingencia y χ^2) tanto para los grupos que han recibido una evaluación formativa como para los que han participado en los sistemas tradicionales.

Todo este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida, utilizando los ítems vinculados al grado de responsabilidad desarrollado en cada sistema de evaluación y a la incertidumbre generada sobre los mismos, comprobando su grado de relación y significatividad.

Resultados

Análisis Descriptivo

En la Tabla 2 se observa un análisis descriptivo en la vía de evaluación tradicional para cada uno de los factores del cuestionario.

Factor	N	Ran	Mín	Máx	Media	Des. Típ	Vari
Factor 1	466	5	1	5	3.42	.522	.272
Factor 2	466	3	1	5	3.12	.832	.692
Factor 3	466	4	1	5	4.31	.233	.054
Factor 4	466	3	1	5	3.75	.859	.737

Tabla 2. Análisis descriptivo de cada uno de los factores de análisis en evaluación tradicional



Puede observarse cómo ninguna de las puntuaciones supera la media de los cuatro puntos y medio, salvo el factor 3. Esto es debido fundamentalmente al ítem relativo a la dificultad para trabajar en grupo, siendo el ítem que más correlaciona a este factor con una R de .622. Los factores que menos media alcanzan son el 2 y el 4, vinculados con la exigencia de la continuidad en el proceso y el esfuerzo realizado en la asignatura. En este último la percepción entre el alumnado varía significativamente, obteniéndose la desviación típica más elevada.

En la Tabla 3 se observa un análisis descriptivo en la vía de evaluación formativa para cada uno de los factores del cuestionario.

Tabla 3. Análisis descriptivo de cada uno de los factores de análisis en evaluación formativa

Se observa cómo las medias obtenidas en cada uno de los factores son mayores que en los alumnos que han participado en sistemas de evaluación tradicional. La más elevada corresponde al factor 4, existiendo prácticamente unanimidad a la hora de valorar el esfuerzo y el seguimiento que requiere. Por su parte el factor 2 es el que alcanza la mayor desviación típica, debido a la disparidad de respuestas entre ítems como la complejidad que requiere y la evaluación más subjetiva.

Análisis Inferencial

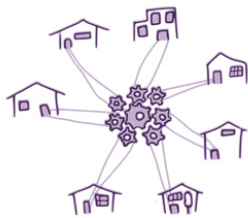
Factor	N	Ran	Mín	Máx	Media	Des. Tip	Vari
Factor 1	466	5	1	5	4.72	.314	.098
Factor 2	466	4	1	5	4.55	.731	.534
Factor 3	466	4	1	5	4.22	.542	.293
Factor 4	466	5	1	5	4.81	.189	.035

Tablas de Contingencia y χ^2

En la Tabla 4 se observa la significatividad encontrada entre los pares de ítems de evaluación tradicional analizados para cada una de las dimensiones definidas en los objetivos.

Tabla 4. Tablas de contingencia y χ^2 para alumnos de evaluación tradicional

Items de diferentes factores	χ^2	df	p
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige continuidad (F.4)	31.114	13	.232
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige un mayor esfuerzo (F.3)	28.312	9	.125
Evalúa todos los aspectos posibles (F.1) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	21.432	10	.323
Exige continuidad (F.4) / El proceso es más complejo (F.2)	16.342	11	.003
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Exige una asistencia obligatoria y active (F.4)	21.345	14	.001



Se alcanzan significatividad en dos pares de ítems. El primero referente a la relación entre la continuidad y la complejidad en el proceso ($x^2(466) = 16,342$ $p = .003$), debido a la poca valoración de cada uno de estos 2 ítems por el alumno. El otros se encuentra en el mayor esfuerzo y la asistencia obligatoria, existiendo una relación inversa entre las respuestas realizadas.

En la Tabla 5 se observa la significatividad encontrada entre los pares de ítems de evaluación formativa analizados para cada una de las dimensiones definidas en los objetivos.

Tabla 5. Tablas de contingencia y x^2 para alumnos que han participado en evaluación formativa

Ítems de diferentes factores	x^2	df	p
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige continuidad (F.4)	21.124	11	.002
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige un mayor esfuerzo (F.3)	13.421	8	.321
Evalua todos los aspectos posibles (F.1) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	15.234	7	.311
Exige continuidad (F.4) / El proceso es más complejo (F.2)	18.324	7	.002
Exige un mayor esfuerzo (F3) / Exige una asistencia obligatoria y active (F.4)	17.334	6	.012

Se observa cómo se obtiene una relación significativa en tres pare de ítems, vinculándose el grado de respuestas de manera elevada en cuanto a la responsabilidad, la continuidad y el esfuerzo. Del mismo modo estos aspectos se relacionan con la complejidad en su comprensión y con la obligatoriedad en la asistencia.

Conclusiones

Hemos comprobado cómo la percepción del alumnado en cuanto a la metodología recibida difiere mucho en función de si la evaluación empleada ha sido de carácter tradicional o formativo. A pesar de que las asignaturas sean las mismas y los objetivos a conseguir sean comunes, la interpretación que realiza el discente sobre lo que ha aprendido y la manera en la que lo ha hecho no siguen la misma línea de interpretación. En este sentido Fraile y Cornejo (2012) reflejan la idea de que es necesario que en las aulas el docente reflexione sobre la manera que tiene de impartir docencia, y lo que es más importante, cómo involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza.

Los alumnos que han participado en la vía de evaluación formativa muestran una mayor implicación en cada una de las tareas demandas, y a pesar de reconocer su complejidad se sienten más guiados y respaldados por el docente. Como indica López-Pastor (2009) este es uno de los aspectos fundamentales que otorgan identidad a la evaluación formativa y que sin duda sirven para mejorar las tareas y trabajos, aunque es necesario que sea regulado desde el comienzo para que no suponga exceso de trabajo (Martínez, Martín y Capllonch, 2009).

Por otro lado, los alumnos que han participado en sistemas de evaluación formativa consideran que existe una mayor carga de trabajo que con la vía tradicional, siendo ésta repartida desde el



comienzo hasta el final de la asignatura. En este sentido, Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor (2009) establecen que esta percepción no siempre se ajusta a la realidad, sobre todo si lo comparamos con los actuales créditos ECTS.

Ha quedado demostrado en la investigación cómo las vías de evaluación formativa consiguen una percepción más positiva en el alumnado universitario que las vías tradicionales, quedando reflejado su mayor implicación, lo que genera un mayor aprendizaje. Es muy interesante reflexionar sobre este tema en la actualidad, cuando las metodologías de enseñanza y aprendizaje son tan variadas y flexibles. En posteriores estudios podría ahondarse en aspectos sobre la influencia que tiene la evaluación formativa en la enseñanza on-line o cual es la percepción docente ante estos procesos.

Bibliografía

- ARRIBAS, J. M., CARABIAS, D. Y MONREAL, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 27-35. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf.
- BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. Y PEIRE, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- BUSCÁ, F., RIVERA, E. Y TRIGUEROS, C. (2012). *Temps d'Educació* (43), 167-184.
- CARLESS, D., JOUGHIN, y MOK. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- CASTEJÓN, F.J., SANTOS, M., Y 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.
- DE LA FUENTE, J., MARTÍNEZ, J.M., PERALTA, F.J., Y 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.
- FEIXAS, M., FERNÁNDEZ, A., LAGOS, P., QUESADA, C. Y 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533034>
- FRAILE, A. Y 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., Y ROMERO, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- GARGALLO, B., SÁNCHEZ, F. J., ROS, C., Y 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.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C.; PÉREZ-PUEYO, A. Y 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
- 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., PINTOR, P., MUROS, B., y WEBB, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, J., SICILIA, A., NAVARRO, V. y WEBB, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- LORENTE, E., y 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.
- LORENTE, E., MONTILLA, M. Y ROMERO, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- MARTÍNEZ, L., MARTÍN, M., Y CAPLLONCH, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- MARTÍNEZ, L., CASTEJÓN, J. Y SANTOS, M^a L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57-67. Recuperado de www.aufop.com



ORDEN EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L., 7 de diciembre 2007).

PÉREZ-PUEYO, A; TABERNERO, B., LÓPEZ-PASTOR, V. M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. Y 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

PÉREZ-PUEYO, A.; JULÍAN, J.A. Y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López-Pastor (coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, 19-44. Madrid: Narcea.

RUE, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la evaluación superior*. Madrid: Narcea.

RUIZ-GALLARDO, J.R., RUIZ, E Y UREÑA, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD*, 9 (22), 17-29.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

VALLES, C., UREÑA, N., Y RUIZ, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

ZARAGOZA, J., LUIS, J. C., Y MANRIQUE, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4.