

## Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF)

Students' perceptions of a graduated scale used for self-assessment and peer-assessment of written work in pre-service physical education teacher education (PETE)

Víctor M. López-Pastor<sup>1</sup>, Ángel Pérez-Pueyo<sup>2</sup>, José J. Barba<sup>†</sup>, Eloísa Lorente-Catalán<sup>3</sup>

1. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Valladolid. España.

2. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. España.

3. INEFC. Universidad de Lleida. España.

### CORRESPONDENCIA:

Víctor M. López-Pastor

vlopez@mpc.uva.es

Recepción: julio 2014 • Aceptación: octubre 2015

### Resumen

La finalidad de este trabajo es estudiar la percepción del alumnado universitario de formación inicial del profesorado (FIP) sobre la importancia y funcionalidad de una escala graduada en el proceso de elaboración de trabajos grupales monográficos escritos. Se establecen cuatro objetivos secundarios para analizar diferentes resultados de su aplicación: la importancia de conocer previamente los criterios de calificación, las experiencias previas del alumnado, la valoración del alumnado sobre las ventajas y dificultades de su uso y su intención de utilizarlos en su futura labor profesional.

El estudio se ha llevado a cabo en tres centros de FIPEF. Se ha aplicado un mismo protocolo durante el proceso de elaboración y evaluación continua y final del trabajo monográfico grupal, que combina la autoevaluación y coevaluación grupal con la heteroevaluación del profesor, utilizando un instrumento elaborado "ad hoc". Tras finalizar el proceso formativo se aplica un cuestionario final de evaluación a toda la población implicada y se llevan a cabo entrevistas con una pequeña muestra.

Los resultados indican que: (a) conocer previamente los criterios de calificación les ayuda a mejorar la calidad del trabajo durante su elaboración; (b) en función del centro, existe una notable variedad de experiencias previas en lo relativo a la utilización de este tipo de instrumentos de evaluación; (c) los estudiantes valoran positivamente la utilización de una escala graduada durante el proceso de elaboración de trabajos grupales; (d) el alumnado muestra una elevada intención de utilizar este tipo de instrumento en su posterior labor profesional como docentes.

**Palabras clave:** Escalas graduadas, rúbricas, formación inicial del profesorado de educación física, autoevaluación, evaluación formativa.

### Abstract

The aim of this study was to identify the perception of university students on Pre-service Teacher Education (PTE) courses on the importance and functionality of assessment criteria rubrics when undertaking written group assignments. Secondary objectives of the work included: analyzing the importance of having prior knowledge of the grading criteria for assignments that were to be assessed; identifying whether students had prior experience of this type of assessment instrument; discovering the students' opinion on whether the rubric helped them complete the exercise and to do it better; and learning whether they intended to use this type of instrument in their future roles as teachers.

The study was carried out within three PETE departments in Spanish universities. The same protocol was employed during the preparation and the formative and summative assessment of a group written document, combining self-assessment, group peer-assessment and tutor assessment using an ad-hoc designed instrument. Once the assignment was completed, a questionnaire was administered to all of the students involved and a sample was selected to carry out informal interviews.

The results of the study indicate that: (a) prior knowledge of the grading criteria helped them to perform the task better; (b) there were significant differences in the students' previous experiences of this type of assessment instrument, depending on the university where they studied; (c) students felt that using a rubric whilst undertaking a group assignment was very valuable; and (d) students indicated a high level of intention to use this type of instrument within their own future roles as teachers.

**Key words:** Scoring rubrics, rubric, pre-service physical education teacher education, self-assessment, formative assessment.

## Introducción

En la formación inicial del profesorado (FIP) parece constatado que la participación del alumnado en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (Bain, 2005; Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005; López-Pastor, 2008), aunque dicha participación requiere procesos en los que se mantenga la fiabilidad y validez (Hanrahan & Isaacs, 2001). Además, se considera necesario que el alumnado experimente una gran variedad de metodologías de aprendizaje y evaluación, que le permita desarrollar y evaluar la capacidad reflexiva para la adquisición de aprendizajes comprensivos (Brockbank & McGill, 2002; Mok, Lung, Chen, Cheung, & Ng, 2006; Thompson, Pilgrim, & Oliver, 2005) y desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Fitzpatrick, 2006). Recientemente Boud et al. (2010) afirmaban, en una de sus siete propuestas para la reforma de la evaluación en educación superior en Australia, que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio trabajo y el de otros, si quieren convertirse en continuos aprendices.

En España, la incorporación definitiva del concepto de competencia al sistema educativo universitario, tras la ordenación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha vinculado con un objetivo de carácter eminentemente formativo, orientado a “promover la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (Real Decreto 55/2005, p. 2842). En este sentido, el concepto de “competencia” es considerado clave para el desarrollo profesional por diferentes autores (Perrenoud, 2004; Rué, 2007). En formación universitaria las competencias se suelen clasificar según dos tipos claramente diferenciados: (a) generales, genéricas o transversales; y (b) específicas (Hortigüela, Abella, Pérez-Pueyo, 2015). MEC, 2006; Pérez-Pueyo, Julián, & López-Pastor, 2009; Perrenoud, 2004; Rivero & Oliván, 2006). Respecto a las generales, una de las más referenciadas es la necesidad de aprender a trabajar en grupo y desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación desde la perspectiva del aprendizaje autónomo (Delgado, 2005; Manrique, López-Pastor, Monjas, & Real, 2010; Rué, 2009; Ruiz-Gallardo, Ruiz-Lara, & Ureña, 2013). Aprender a autoevaluarse y evaluar a otros tiene sentido dentro de un concepto de evaluación formativa y compartida, considerando la evaluación formativa como una

actividad organizada de forma sistemática y continua con la intención de proporcionar la información necesaria para la mejora del proceso educativo (Boud & Falchikov, 2007). Por ello, la evaluación formativa se entiende como un continuo que permite una mayor implicación del alumnado en las tareas que realice y un mejor criterio a la hora de evaluarse tanto a sí mismo como a los demás (Hammersley & Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007). En este sentido, la bibliografía especializada evidencia la idoneidad de las metodologías activas y los sistemas de evaluación formativa para conseguir aumentar el nivel de aprendizaje del alumnado (Biggs, 1999; Boud, 1995; López-Pastor, 2009; Pérez-Pueyo et al., 2008). Se plantea una nueva forma de enseñanza que desarrolla las competencias propias del EEES, alejada de los modelos tradicionales, basados en el dictado de apuntes (Fraile, 2006; Pérez, Pozo, & Rodríguez, 2003) y en los que la calificación se solía reducir a exámenes finales y, en ocasiones, algún trabajo o prueba complementaria (Gibbs, 2003; López-Pastor & Palacios, 2012).

López-Pastor, Castejón, y Pérez-Pueyo (2012) evidencian la urgencia y necesidad de la implicación del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la FIP, por su estrecha relación con el desarrollo de algunas competencias profesionales específicas. Asimismo, Sluijsmans, Dochy, y Moerkerke (1998), en un estudio sobre 62 casos, proporcionan evidencias de que la autoevaluación, la coevaluación (o evaluación entre iguales) y la evaluación compartida son herramientas efectivas para desarrollar competencias relacionadas con el uso del conocimiento en contextos reales y el desarrollo de competencias profesionales. Tanto la autoevaluación (Biggs, 1999) como la evaluación entre iguales (Boud & Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Hanrahan & Isaacs, 2001) mejoran el aprendizaje de contenidos y permiten a los estudiantes desarrollar procesos metacognitivos de supervisión útiles y aplicables a lo largo de la vida académica y profesional. Sin embargo, tan importante como estas cuestiones es el hecho de que puede ayudar a futuros profesores a entender los requerimientos de la evaluación desarrollando comentarios formativos, fomentar la motivación por aprender y aumentar la comprensión de la materia que tendrán que enseñar a su futuro alumnado (Hinett & Weeden, 2000; Lorente & Kirk, 2013). Estas estrategias de evaluación promueven una mejor comprensión de las notas y fomentan un sentimiento de empatía a la vez que un incremento de la motivación (Andrade & Du, 2007). También pueden encontrarse experiencias sobre la utilización de procesos de evaluación formativa en el desarrollo de proyectos de aprendizaje tutorados

realizados en grupo (Manrique et al., 2010). Estos trabajos muestran la importancia que tiene el desarrollo de procesos de evaluación formativa en el aprendizaje autónomo y grupal del alumnado si queremos garantizar el éxito y la calidad en dichos procesos de aprendizaje (Rué, 2009).

Para poder utilizar las rúbricas (también denominadas escalas descriptivas o matrices de valoración) como instrumentos de evaluación y como recurso para una evaluación formativa, deben establecer diferentes niveles que determinen el valor de los resultados de los trabajos realizados por los alumnos, estableciendo una jerarquización del valor obtenido en una actividad concreta (Hafner & Hafner, 2003; Torres & Perera, 2010). En este sentido, Torres y Perera (2010) las definen como “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (p. 142). Sin embargo, existe cierta controversia sobre el hecho de utilizar herramientas como las escalas o rúbricas para tal fin. Por ejemplo, Sadler (2010) considera que no se trata de entrenar a los estudiantes para utilizar criterios preestablecidos, como las escalas descriptivas o rúbricas, ya que estas no les preparan necesariamente para el aprendizaje a lo largo de su vida. Considera que es poco realista buscar escalas que permitan evaluar cada una de las situaciones que puedan encontrarse en la vida posterior a la universidad y es dudoso que realmente les ayuden a hacer los mejores juicios. Para dicho autor es mejor evaluar el trabajo en su globalidad, identificando deficiencias y debilidades.

Algunos autores (López-Pastor, 2008; Pérez-Pueyo, Julián, & López-Pastor, 2009) consideran que el proceso de evaluación formativa en la FIP requiere la aplicación sistemática de criterios, medios, técnicas e instrumentos de evaluación para el análisis de las producciones del alumnado (Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2015). Por ello, nuestra escala graduada intenta minimizar este problema e incorpora la valoración del trabajo en su globalidad, identificando los aspectos positivos y los que es necesario mejorar, tanto en los procesos de autoevaluación como de coevaluación y heteroevaluación. La intención es que todos los implicados puedan llegar a dar valoraciones globales justificadas y coherentes, a partir de unos referentes concretos y comunes.

Algunas investigaciones establecen que los profesores no suelen utilizar en su práctica docente las teorías estudiadas en la universidad como más adecuadas, sino que tienden a reproducir la misma metodología que recibieron durante su formación inicial

(Fullan, 1991). Por su parte, Imbernón (2012) destaca la importancia de implicar al alumnado de FIP en los procesos de evaluación orientados al aprendizaje y, en este sentido, los resultados encontrados por Palacios y López (2013) parecen indicar que en la FIP en España se está avanzando en esta línea y que en estos momentos existen tres grupos claramente establecidos de docentes universitarios en función de la forma de entender y practicar la evaluación durante la FIP: (a) un profesorado innovador, que desarrolla de forma clara sistemas de evaluación formativa y compartida; (b) un profesorado tradicional, que continúa realizando una evaluación sumativa y final, centrada fundamentalmente en los exámenes finales; y (c) un profesorado ecléctico, que aplica algunas características de la evaluación formativa y compartida, pero la mezcla con la utilización del examen final, que todavía tiene un peso importante en la calificación. Estos investigadores demuestran que el factor que más parece influir para pertenecer a uno u otro grupo es la cantidad de formación permanente realizada como docente universitario y su participación en proyectos de innovación docente.

Por su parte, las rúbricas son consideradas como instrumentos muy útiles al realizar una descripción cualitativa de los aspectos a valorar y de sus respectivos indicadores de logro (Andrade, 2000; Arter & Chappuis, 2007; Menéndez, 2013). El uso de las rúbricas como instrumento de evaluación en las aulas se ha incrementado en Educación Superior (Simon & Forgette-Giroux, 2001). Así lo muestra también la revisión más actual realizada por Reddy y Andrade (2010) de 20 artículos relacionados con el uso de las rúbricas en Educación Superior. Estas autoras muestran que las rúbricas se han usado extensamente en una amplia variedad de disciplinas. Sin embargo, pese a que algunos estudios hacían referencia a la formación del profesorado, ninguno de los artículos revisados hace referencia al ámbito de la educación física. Estos estudios fueron organizados en 4 categorías: (a) percepción de los participantes sobre el uso de las rúbricas; (b) efecto sobre su rendimiento académico; (c) el uso de rúbricas como evaluación de programas y (d) estudios sobre la validez y fiabilidad de las rúbricas. Por otro lado, este estudio también pretendía conocer si existen evidencias de que las rúbricas pueden ser utilizadas como evaluación formativa en educación superior. Sobre este aspecto las autoras recomiendan educar al profesorado en el uso formativo de las rúbricas para promover el aprendizaje a partir de compartir o crearlas con los estudiantes, de tal forma que las actividades de evaluación sean transparentes y guíen la autoevaluación y la evaluación entre iguales (p. 444).

Por otro lado, Panadero y Jonsson (2013), tras una revisión de 21 estudios sobre el uso de rúbricas con finalidad formativa y su efecto en el rendimiento de los estudiantes y su autorregulación, muestran que la investigación no ha sido concluyente sobre si realmente mejora el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, sí parece claro que el principal factor que influye en los efectos de las rúbricas sobre el aprendizaje de los alumnos es su combinación con actividades metacognitivas. En esta línea existen también evidencias de efectos positivos de las rúbricas sobre el aprendizaje de los alumnos, tanto cuando se utilizan junto a actividades de autoevaluación (Andrade & Boulay, 2003), o para la autoevaluación de una primera versión de un trabajo escrito (Andrade, Du, & Wang, 2008). Por tanto, y siguiendo las recomendaciones de Reddy y Andrade (2010) sería interesante investigar sobre las relaciones entre las rúbricas y las auto-regulación del comportamiento en educación superior.

Por todo ello, nuestro objeto de estudio es analizar la percepción del alumnado universitario de FIP sobre la importancia y funcionalidad del uso de una escala graduada en el proceso de elaboración de trabajos grupales escritos. Como objetivos secundarios, nos hemos marcado los siguientes:

- Analizar la importancia de conocer previamente los criterios de calificación de las actividades que se evaluarán.
- Conocer si los estudiantes tienen experiencias previas sobre este tipo de instrumentos de evaluación.
- Averiguar su opinión sobre si el instrumento ha facilitado el proceso de realización del trabajo y el éxito en el mismo.
- Conocer su intención de utilizar instrumentos de este tipo en su labor profesional.

## Método

### Participantes

El estudio se ha llevado a cabo en tres centros universitarios de FIP de las universidades de León, Lleida y Valladolid, con una muestra total de 287 estudiantes, distribuidos según se describe en la Tabla 1.

*Proceso de diseño, validación y aplicación de la rúbrica específica para la evaluación de trabajos en grupo*

Se diseñó "ad hoc" una "Escala Graduada de Evaluación y Calificación de Trabajos en la Universidad" (EGECTU) como instrumento de evaluación que permitiera realizar procesos de evaluación formativa durante la elaboración y corrección de los trabajos. También se diseñó para ser utilizada en la calificación final del trabajo. La experiencia ha sido llevada a cabo con trabajos escritos grupales; normalmente trabajos monográficos sobre una temática previamente acordada. Por ejemplo, uno de ellos consistía en elaborar una propuesta de evaluación sobre una intervención realizada en una sesión real con niños o adolescentes; se evaluaba el aprendizaje y la acción didáctica.

La principal intención de la escala era que el alumnado pudiera realizar de forma sencilla la valoración cualitativa y cuantitativa de la corrección de un trabajo y que conociera desde el principio cuáles eran los criterios con los que se iba a evaluar y calificar su trabajo. Para ello, la escala establecía una serie de horquillas de valoración en las que se describían con detalle cada uno de los aspectos a valorar. En la Tabla 2 se presenta la escala graduada tras su validación. En España, la calificación se establece con una escala cuantitativa que va del 1 al 10 y se pueden utilizar decimales.

El primer borrador de la escala fue elaborado por un profesor experto en la utilización de sistemas de

**Tabla 1. Características contextuales de los programas de FIP.**

Casos	A	B	C	D	E
Universidad	León	León	Lleida	Valladolid	Valladolid
Facultad	Ciencias del Deporte (CAFyD)	CAFyD	INEFC	Educación de Segovia	Educación de Segovia
Titulación	Licenciatura CAFyD	Grado CAFyD	Grado CAFyD	Grado Maestro Educación Infantil	Grado Maestro Educación Infantil
Asignatura	Didáctica de la actividad física (AF)	Fundamentos de Didáctica AF	Intervención y Evaluación de la Enseñanza AFyD	Organización y Planificación Escolar	Educación Física en Educación Infantil
Curso	5ºL	3º	4º	1º	3º
Créditos	9	6	6	6	6
Horas lectivas/Semana	6	6	4,5	5	5
Duración	anual	cuatrimestral	cuatrimestral	cuatrimestral	cuatrimestral
Número estudiantes	85	41	46	45	70

Tabla 2. Valores cualitativos y cuantitativos de las horquillas de la Escala Graduada.

Valor	Criterios de calificación	
MAL/ Necesita mejorar mucho	Hasta 4,9	No aparece el índice.
		Plagiar: fragmentos "recortados y pegados" sin referencia (textos literales sin citar). Con esta característica, exclusivamente, es directa la no superación del trabajo.
		No se presentan de manera clara, explícita y detallada las intenciones del trabajo en la introducción/presentación.
		Demasiado texto literal con escasa aportación del autor/es del trabajo (poca redacción propia, solo para relacionar los párrafos literales).
		La bibliografía está incorrectamente mencionada de forma generalizada o no existe un apartado de bibliografía.
		No aparecen en el texto referencias que se encuentran del apartado de bibliografía.
		No aparecen en el apartado de bibliografía referencias que se han utilizado en el texto.
		El contenido desarrollado en el trabajo no se ajusta al objetivo/s del trabajo.
REGULAR/ Aunque supera lo mínimo exigible, necesita mejoras importantes	5-5,9	Faltas de ortografía reiteradas (más de 2 - 3 por folio).
		Poca concreción/claridad en las intenciones/objetivos del trabajo.
		Incoherencias entre algunas de las intenciones del trabajo y el desarrollo.
		Conclusiones relacionadas con las intenciones del trabajo pero con algunas incoherencias.
		Puntos o apartados del trabajo con fragmentos "recortados y pegados" con desproporción con el trabajo de redacción del autor o autores.
		Algunos problemas de redacción y expresión.
		Incorrecta bibliografía de manera repetida y/o utilización incorrecta de referencias en el texto (2 o 3 veces).
		Poca bibliografía utilizada en el texto (en relación a la extensión del documento).
		Falta alguna de la bibliografía de la referenciada en el texto.
		Falta en el texto alguna referencia indicada en el apartado de bibliografía.
		Aspectos formales y de presentación poco cuidados (de los requisitos generales exigidos).
		No se organizan bien los apartados del trabajo, falta claridad y diferenciación de las ideas (1.- 1.1.- 1.1.1.-) a través de los denominados "estilos" del Word.
		Faltan las páginas en las citas literales.
		El contenido no se ajusta exactamente a los objetivos del trabajo, toca tangencialmente los aspectos clave, pero no en profundidad.
BIEN/Comienza a tener los rasgos de un trabajo pero debes cuidar los aspectos que lo harán tener un valor destacado	6-6,9	Hay alguna falta de ortografía en cada página.
		Temática demasiado general (es necesaria la concreción en la intención del trabajo).
		El índice es automático a través de la tabla de contenidos del Word.
		Falta claridad en algunas de las intenciones del trabajo.
		Dificultad para diferenciar quién habla, los autores referenciados o el/los responsable/s del trabajo.
		Conclusiones con alguna incoherencia a partir del desarrollo del trabajo.
		Tras las evaluaciones solicitadas por el profesor, en las siguientes entregas hay muchas correcciones anteriores que no se han arreglado.
		El lenguaje es adecuado al tipo de trabajo requerido (ensayo, investigación...) pero se observan todavía algunos problemas de redacción y expresión.
		Se organiza el trabajo (1.- 1.1.- 1.1.1.-) a través de los denominados "estilos" del Word (No se hace manualmente).
		Fallos de forma no generalizados. Ejemplo: Citas de más de 40 palabras que no pasan a renglón aparte y con sangría derecha de 1 cm y de ½ a la izquierda.
		Algunos errores en la bibliografía (puntos en vez de dos puntos, paréntesis...) y en las referencias del texto.
MUY BIEN/El trabajo va por buen camino pero debes cuidar los detalles	7-7,9	Faltan algunas de las páginas en las citas literales.
		El contenido se ajusta a los objetivos del trabajo (es relevante), pero le falta más documentación y fundamentación.
		Hay alguna falta de ortografía esporádica.
		Temática concreta y las intenciones del trabajo son claras y adecuadas.
		Se organizan bien los apartados del trabajo (1.- 1.1.- 1.1.1.-) a través de los denominados "estilos" de Word.
		Conclusiones lógicas a partir del desarrollo del trabajo.
		Tras las evaluaciones solicitadas por el profesor, en las siguientes entregas quedan correcciones anteriores que se han arreglado.
		Fallos de forma no generalizados. Ejemplo: Citas de más de 40 palabras que no pasan a renglón aparte y con sangría derecha de 1 cm y de ½ a la izquierda.
		Pequeños errores en la bibliografía por falta de revisión individual o grupal.
		Hay más de 20 referencias diferentes en el apartado de bibliografía (puede variar según trabajo).
MUY BIENO/ Si cuidas los pequeños detalles será brillante	8- 8,9	Menos del 30% de las citas son de revistas científicas de los últimos cinco años.
		El contenido se ajusta a los objetivos del trabajo (es relevante), los argumentos son apropiados pero falta una visión crítica de la propia postura.
		No hay faltas de ortografía.
		En general, una presentación y redacción clara y correcta con ritmo y buena puntuación.
		El contenido se ajusta a los objetivos del trabajo (es relevante) y está bien documentado.
EXCELENTE/ Enhorabuena	9-10	Conclusiones que responden a la problemática del trabajo a partir de lo expuesto en el desarrollo del trabajo.
		Entre el 30 y el 40% de las citas son de revistas científicas de los últimos cinco años.
		Hay aportación personal pero no es del todo clara y coherente.
		Se percibe la autocrítica de la propia perspectiva, pero no se exponen con claridad las fortalezas y debilidades de la argumentación personal.
		Coherencia y perfecta relación entre las intenciones u objetivos del trabajo, desarrollo y conclusiones.
		Discurso bien estructurado y centrado en el tema.
		Afirmaciones bien fundamentadas, con referencias actuales sobre la temática y/o con fuentes originales sin abusar de las citas textuales.
Más del 40% de las citas son de revistas científicas de los últimos cinco años.		
Aportación personal claramente expresada.		
Autocrítica de la propia perspectiva, exponiendo fortalezas y debilidades de la argumentación personal.		
Aspectos formales bien cuidados, en relación a todo lo exigido en los niveles anteriores (bibliografía, referencias, lenguaje...).		



evaluación formativa y compartida en la FIP. Posteriormente fue enviado a tres profesores también expertos en la temática. Tras las modificaciones sugeridas, se elaboró un segundo borrador de la escala, que fue aplicado a un grupo de 10 alumnos que ya habían realizado trabajos con el nivel de exigencia requerido. Terminada la aplicación, se les solicitó que valorasen los aspectos a mejorar en caso de haber podido utilizarla cuando realizaron sus trabajos. Su información resultó fundamental para cotejar y calibrar la escala; sobre todo en aspectos de claridad en la expresión, comprensión, sencillez y adecuación a lo exigido. Finalizado todo este proceso, se estableció la escala de evaluación definitiva. Una vez elaborada y validada la escala, se aplicó en los cinco casos, según el procedimiento explicado en la siguiente tabla (Tabla 3).

### Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Para obtener datos sobre la aplicación de la rúbrica EGECTU, se utilizaron dos instrumentos:

*Cuestionario anónimo final sobre el proceso y el instrumento.* Una vez finalizado el proceso de enseñanza y aprendizaje se aplicó un cuestionario anónimo, elaborado "ad hoc", para recoger información sobre la percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación utilizado. Este cuestionario constaba de 7 ítems cerrados que se valoraban con una escala tipo Likert de 5 niveles y 3 de preguntas abiertas.

El primer borrador del cuestionario fue elaborado sobre la base del diseñado por un profesor experto en

la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en la FIP, que lo había puesto en práctica en una asignatura suya con anterioridad. Tras los comentarios y valoraciones recibidas de un grupo de alumnos fue modificado. La segunda versión del cuestionario fue enviada a tres profesores expertos en la temática. Con las propuestas de modificación sugeridas por dichos expertos se elaboró la versión definitiva de la escala.

En la Tabla 4 presentamos el cuestionario definitivo validado, que se pasó a todo el alumnado.

Tanto el razonamiento de la primera pregunta del cuestionario como de la última permitió obtener una información general y cotejarla con los resultados obtenidos de las respuestas de la escala de Likert, que se verá reflejada en forma de comentarios en el apartado de resultados.

*Entrevistas a posteriori.* Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas respecto a la utilización de las rúbricas y las vivencias personales. Estas se guiaron por los principios de calidad enunciados por Kvale (2008) entre los cuales destacan las preguntas breves, profundizando en las respuestas y las respuestas ricas, espontáneas, específicas y pertinentes.

### Análisis de datos

Los datos cuantitativos recogidos con el cuestionario anónimo han sido volcados y analizados con el programa informático SPSS 18.0; llevando a cabo análisis descriptivos.

Tabla 3. Procedimiento de aplicación de la escala en las asignaturas.

Paso	Actividad realizada
1º	– El alumnado fue informado al inicio de la asignatura de las condiciones del trabajo, de forma oral y escrita. Se determinó la primera fecha de entrega.
2º	– A lo largo del proceso de elaboración del trabajo en grupo, el alumnado debía realizar tutorías con el profesorado para ir revisando los sucesivos borradores y recibir retroalimentación para mejorar el mismo. Las tutorías podían oscilar entre 2 y 4, en función de cada caso y de la calidad de los borradores. – El alumnado presentó el trabajo por escrito y se le proporcionó la escala de graduada que le permitía desarrollar el proceso de <b>autoevaluación</b> . Tras realizar la autoevaluación y justificar la valoración entregada, el grupo de alumnos se reunió con el profesor en una tutoría para realizar un proceso de evaluación compartida, cotejar las dos valoraciones y resolver las posibles discrepancias en la interpretación de algún aspecto. Por último, se fijó la fecha de la segunda entrega.
3º	– Tras la nueva entrega, el profesor determinó los emparejamientos para realizar el proceso de <b>evaluación entre iguales o coevaluación</b> en los casos A y B. Tras recibir la valoración de los compañeros y dialogar sobre la misma, se volvió a realizar la <b>heteroevaluación</b> con el profesor. También se determinó la fecha de la última entrega. En dos casos (C y E) no se llevaron a cabo estos procesos de evaluación entre iguales, sino que simplemente se desarrollaron los procesos de autoevaluación por parte del grupo y la evaluación compartida con el profesor, con la aportación de propuestas de mejora.
4º	– Se realizó la última entrega del trabajo, ya asociada a la <b>calificación definitiva del mismo</b> . El alumnado presentó una <b>autoevaluación y autocalificación</b> , justificando su valoración. El último paso fue un proceso de calificación dialogada entre el profesor y el grupo, en el que se fijaba la nota definitiva.
5º	– Una vez finalizado el proceso se aplicó el cuestionario anónimo de evaluación, para recoger la percepción y valoración del alumnado sobre el proceso formativo y la importancia y funcionalidad de la escala graduada utilizada.
6º	– Tras analizar los resultados obtenidos, se realizaron entrevistas informales con una reducida muestra de alumnado, para valorar de forma complementaria el instrumento utilizado.

**Tabla 4. Cuestionario anónimo final sobre el proceso y el instrumento.**

Facultad:

Titulación:

Curso: Asignatura:

ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN (Marca o rodea con un círculo la que consideres adecuada)

1.- ¿Consideras importante, como estudiante, haber podido conocer los criterios de calificación de las actividades requeridas por una asignatura (a través de rúbricas, escalas de valoración...) para llegar a conseguir el mejor resultado posible?

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
1	2	3	4	5	Ns/nc

¿Por qué? Razona tu respuesta.

2.- ¿En cuántas asignaturas has conocido los criterios de calificación de las actividades concretas para la superación de la misma y que determinan la calificación final?

Nunca	Rara vez					Alguna vez	Casi siempre	Siempre	Ns/nc
0	1	2	3	4	5	5 - 10	10 - 30	Más de 30	

En caso afirmativo, ¿recuerdas el nombre de las asignaturas?

3.- ¿Cuántas veces has podido autoevaluar (mediante rúbricas, escalas descriptivas...) una actividad antes de presentársela al profesor para que la califique con los criterios que va a utilizar?

Nunca	Rara vez					Alguna vez	Casi siempre	Siempre	Ns/nc
0	1	2	3	4	5	5 - 10	10 - 30	Más de 30	

4.- ¿Cuántas veces has coevaluado una actividad de calificación de una asignatura?

Nunca	Rara vez					Alguna vez	Casi siempre	Siempre	Ns/nc
0	1	2	3	4	5	5 - 10	10 - 30	Más de 30	

5.- Volviendo a esta asignatura ¿Te has sentido cómodo/ayudado/guiado durante el proceso de realización del trabajo gracias a la rúbrica?

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
1	2	3	4	5	Ns/nc

6.- ¿Crees que la utilización de la rúbrica ha facilitado/favorecido positivamente el resultado obtenido en el trabajo/asignatura?

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/nc

7.- ¿Crees que utilizarás o que utilizarías en tu labor profesional este tipo de instrumentos para favorecer el aprendizaje de tu alumnado?

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
1	2	3	4	5	Ns/nc

8.- Comenta la importancia que das a utilizar estos instrumentos de evaluación en la labor docente.

Los datos cualitativos recogidos con el cuestionario anónimo, así como los datos recogidos de las diferentes entrevistas realizadas con cada grupo, han sido categorizados y analizados con el programa informático ATLAS ti 7.

El análisis de datos se realizó en tres fases: (1) en la primera fase se analizaron los datos del cuestionario a través del programa informático SPSS 18.0, extrayendo un análisis descriptivo de datos; (2) en la segunda fase se analizaron las entrevistas, utilizando como categorías las diferentes preguntas del cuestionario (la categoría A en base a la pregunta 1; la B con las preguntas 2, 3 y 4; la C con las preguntas 5 y 6; la D con

las preguntas 7 y 8); (3) en la última fase se realizó un análisis cruzado de los datos del cuestionario y de las entrevistas buscando convergencias y diferencias entre los diferentes instrumentos y universidades, permitiendo triangular los resultados.

Hemos utilizado cuatro categorías, de modo que permitan comprobar el grado de consecución de los cuatro objetivos de investigación: (a) Valoración de la importancia de conocer previamente los criterios de calificación de las actividades que se evaluarán; (b) valoración sobre sus experiencias previas sobre este tipo de instrumentos de evaluación; (c) opinión sobre si el instrumento les ha facilitado el proceso de rea-

lización del trabajo y el éxito en el mismo; (d) intención de utilizar este tipo de instrumento en su labor profesional.

En las citas literales se utilizan los siguientes códigos para explicar el origen de la cita. Para las citas de cuestionarios se ofrece la siguiente información entre paréntesis: cuestionario-caso-número alumno. Por ejemplo: (C-A6). En el caso de las entrevistas sería: entrevista-caso-número alumno. Por ejemplo: (Ent-B5).

## Resultados

### Valoración sobre la importancia de conocer previamente los criterios de calificación de las actividades que se evaluarán

Los resultados muestran que el alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad requeridos para llegar a conseguir un mejor resultado (valoración media de 4.61 en una escala 1 - 5). En la Tabla 5 se presentan los resultados encontrados en cada caso, así como la media global de toda la muestra. Como puede observarse, los valores son muy similares en los cinco casos.

El alumnado valora positivamente la ayuda que supone el uso de un instrumento de este tipo a la hora de orientar mejor su aprendizaje y ser conscientes de los errores cometidos en la elaboración del trabajo:

- *Considero importante haber podido conocer los criterios de calificación, ya que a través de estos puedes intentar mejorar el trabajo realizado (C-E43).*
- *Creo que a raíz de ello he entendido mejor lo que se pretendía enseñar y por consiguiente centrar mi atención y mis esfuerzos en cumplir dichos criterios (C-C37).*
- *Me siento más segura a la hora de realizar el trabajo con la rúbrica (C-D40).*

Probablemente, lo más llamativo sea que, aun no obteniendo las calificaciones finales que hubieran esperado con una evaluación más tradicional, el alumnado valora positivamente el instrumento:

- *Es positivo para nosotros, pero no estamos acostumbrados y al ser la primera vez que vemos dicha escala graduada, el cambio ha sido demasiado grande y en mi caso ha sido un cambio malo, pero solo por no estar acostumbrados a esta manera de evaluación (C-A40).*

Aunque también encontramos algunas voces más críticas, que señalan el peligro de que la obsesión por querer sacar una nota alta te despiste del proceso de aprendizaje y de la experiencia formativa que supone el trabajo en sí mismo:

- *Es importante para el conocimiento del alumnado pero creo que estos criterios nos acaban obsesionando y dejando de lado aspectos importantes. Desde la perspectiva de alumna, conocer los criterios de evaluación acaba obsesionándonos por dicha calificación. Solemos centrarnos en ello y olvidamos el aprendizaje y experiencia que nos está aportando la asignatura, en este caso (Ent-E37).*

### Valoración sobre las experiencias previas de los estudiantes sobre este tipo de instrumentos de evaluación

Los resultados muestran una gran variedad de experiencias previas en la utilización de este tipo de instrumentos, según el caso estudiado. Por ejemplo, en el ítem que hace referencia a si en las otras asignaturas suelen explicarles los criterios de calificación previamente, en los casos A, B y E la experiencia previa es bastante baja, mientras que en el caso D es alta y en el caso C muy alta (ver Tabla 6). Estos datos pueden ser explicados por la existencia de profesorado en cursos anteriores que utiliza similares instrumentos y procesos de evaluación. En este sentido, tanto en el caso D como en el C, sí que existen algunos profesores que suelen explicar previamente al alumnado los criterios de calificación de la asignatura y/o de las diferentes actividades que se van a realizar. Existe una comparativa llamativa, tanto el caso D como el E se llevan a cabo en el mismo centro y titulación, uno en primer curso y otro en tercero. Curiosamente, el valor más alto dentro del mismo centro lo obtiene el caso D. En el caso E, de 61 cuestionarios contestados, 52 afirman que en ninguna asignatura de los tres cursos que llevan les

**Tabla 5. Valoración del alumnado sobre la importancia de conocer previamente los criterios de calificación de las actividades que se evalúan (escala 1 - 5).**

Ítem	Programa					Global
	A	B	C	D	E	
¿Consideras importante, como estudiante, haber podido conocer los criterios de calificación de las actividades requeridas por una asignatura para llegar a conseguir el mejor resultado posible?	4.74	4.53	4.52	4.62	4.62	4.61
Desviación típica	0.85	0.71	0.64	0.53	0.83	0.68



Tabla 6. Valoración del alumnado sobre sus experiencias previas con este tipo de instrumentos de evaluación (escala 1 - 5).

Ítems	Programa					Global
	A	B	C	D	E	
- ¿En cuántas asignaturas has conocido los criterios de calificación de las actividades concretas para la superación de la misma y para la calificación final?	1.50	2.30	4.07	3.34	2.33	2.71
Desviación típica	0.58	0.75	0.82	0.95	0.48	0.75
- ¿Cuántas veces has podido autoevaluar una actividad antes de presentársela al profesor para que la califique con los criterios que va a utilizar?	0.73	0.61	3.06	2.34	1.90	1.73
Desviación típica	0.76	0.65	0.58	0.67	0.69	0.72
- ¿Cuántas veces has coevaluado una actividad de calificación de una asignatura?	1.31	1.15	---	2.57	1.91	1.73
Desviación típica	0.81	0.75	0.62	0.84	0.76	0.78

han explicado previamente los criterios de calificación de las actividades, mientras que hay 9 alumnas que afirman que sí se lo han explicado. De las 9, 6 coinciden en señalar las 4 asignaturas en que se ha dado esta situación, mientras que sólo 3 alumnas afirman que esta situación se ha dado en muchas de las asignaturas cursadas.

La explicación de estas diferencias es contextual: al ser de primer curso (caso D) su experiencia es más reducida, y dado que han tenido otras dos asignaturas en que sí se llevan a cabo este tipo de procesos de información, negociación curricular y uso de rúbricas, su valoración es más alta. Realmente, en tres de cinco asignaturas se utilizan sistemas similares, por tanto su impresión general es de que se trata de algo muy habitual en la carrera; dos cursos más tarde (caso E), el porcentaje de asignaturas en que han utilizado sistemas de evaluación similares ha disminuido considerablemente.

En el caso C se dan los valores más altos. Esto puede ser debido, por una parte, a que la asignatura se encuentra en 4º curso y los estudiantes ya han tenido más oportunidades de cursar asignaturas que expliquen claramente sus criterios de evaluación. Y, por otra, porque en dicha facultad se hace bastante hincapié en la necesidad de explicar los criterios de evaluación a los estudiantes. Se insta al profesorado a que, al iniciar cada asignatura, explicita las actividades de evaluación, así como su valor para la calificación. A ello se le denomina de forma general “criterios de evaluación”. Pero esto no significa que se expliciten en todos los casos los indicadores concretos que determinan una calificación u otra; de hecho, en general, se suele relacionar con el porcentaje de las actividades de calificación. Esto podría justificar que los estudiantes entendieran que se les comunican los criterios de calificación, cuando en realidad solo se les está comunicando el valor de la/s actividad/es de evaluación sobre la nota final.

Respecto al caso A, la mayoría del alumnado hace referencia a dos asignaturas que utilizan sistemas de eva-

luación similares, ambas impartidas por profesores que están implicados en proyectos de innovación docente sobre evaluación formativa en educación superior.

El siguiente ítem (ver Tabla 6) hace referencia a si en las otras asignaturas han llevado a cabo procesos de autoevaluación similares. Como puede comprobarse, los resultados son muy bajos en los casos A y B, bajos en el caso E y medios en los casos C y D.

En el caso C, y pese a que tiene un valor más alto que el resto de casos, no suele ser muy habitual el uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación en las diferentes asignaturas del grado; aún menos con fines calificativos. Los profesores que utilizan estas herramientas lo hacen con una finalidad formativa y no sumativa. Sirve al alumnado de guía y orientación para su aprendizaje pero no tiene un peso real en la calificación. Vuelven a darse similares diferencias entre dos cursos del mismo centro (casos D y E), siendo el alumnado de primer curso el que obtiene una media mayor. Como explicamos anteriormente, en el primer curso les han dado clase profesores que forman parte de un proyecto de innovación docente sobre esta temática, por lo que la percepción de sus estudios universitarios se encuentra condicionada por las pocas asignaturas recibidas con profesores que innovan en evaluación.

Por último, cuando se les pregunta por su experiencia previa en procesos de evaluación y calificación entre iguales, se repiten unos resultados muy similares a la anterior, aunque ligeramente superiores en tres casos.

En el caso de A, aun con los resultados más bajos en relación a los procesos de autoevaluación, se puede observar la importancia que otorgan a la experiencia y son conscientes de la necesidad de partir de unos aspectos claves aceptados por todos.

- *Es una parte esencial poder hacer trabajos guiándose con rúbricas, aunque todo el grupo debe de estar de acuerdo con la nota de las horquillas para autoevaluarse (C-A76).*

Algunas alumnas valoran positivamente estos procesos de autogestión en su aprendizaje:

- *Potencia la implicación del alumno. Al hacerle reflexionar sobre el propio trabajo, fomentas la auto-crítica. Al ir viendo los resultados (producto de una evaluación formativa) se incentiva la motivación por parte del alumno haciendo uso de la capacidad de esfuerzo y superación (C-C15).*
- *Basándome en mi experiencia, me parece muy importante el uso de estos elementos pero no el uso en sí, sino concienciar a los alumnos de que tienen que pedir estos elementos para saber de su calificación (C-A75).*
- *Es importante porque le sirve de guía al alumno a la vez que le da seguridad (C-D39).*

### Opinión sobre si el instrumento les ha facilitado el proceso de realización del trabajo y el éxito en el mismo

Los resultados muestran que el alumnado valora muy positivamente la utilidad de la rúbrica a la hora de guiar su trabajo (media global de 4.15), con escasas diferencias entre casos (ver Tabla 7). Respecto a si la utilización de la escala graduada les ha facilitado el realizar un trabajo de mayor calidad final, las medias también son muy altas aunque algo menores (media global de 3.88).

El alumnado valora positivamente la ayuda que supone el uso de un instrumento de este tipo a la hora de conocer los criterios de éxito que maneja el profesor y, por tanto, poder corregir y reelaborar su trabajo de cara a obtener una mejor calificación final:

- *La importancia que le doy es elevada, ya que en muchos casos los alumnos no saben del todo lo que pide el profesor. Esto ayuda a aumentar la comunicación y a obtener mayores resultados positivos (C-C43)*
- *Creo que sí es importante, ya que he podido evaluar, comparar y conocer cómo calificar, tanto mi trabajo como el de mis compañeros (C-C2).*
- *Guían al alumno y le hacen autoevaluarse y comprender cómo está haciendo la actividad (C-D17).*

Otros valoran la importancia del instrumento en sí mismo:

- *Sirve de ayuda para exigir una justificación de las notas (C-B10).*
- *Conocer su intención de utilizar este tipo de instrumento en su labor profesional*

Los resultados muestran que el alumnado muestra una actitud muy positiva hacia la posible aplicación de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional como docente (media global de 4.11), con pocas diferencias entre casos (ver Tabla 8).

Aparecen numerosas valoraciones muy positivas sobre cómo el proceso de evaluación y aprendizaje seguido tiene una clara transferencia al ejercicio profesional como futuros docentes:

- *Porque es necesario conocer los instrumentos a nuestro alcance, útiles para evaluar el aprendizaje y la evolución del alumno (C-E58).*
- *Utilizar este tipo de metodología es bastante beneficioso para el docente, permite controlar, planificar, organizar su práctica docente y el proceso de evaluación del alumno (C-B4).*

**Tabla 7. Valoración del alumnado sobre si el instrumento les ha facilitado el proceso de realización del trabajo y el éxito en el mismo (escala 1 - 5).**

Item	Programa					Global
	A	B	C	D	E	
¿Te has sentido guiado durante el proceso de realización del trabajo gracias a la rúbrica?	4.15	3.97	4.34	4.15	4.15	4.15
Desviación típica	0.56	0.71	0.89	0.47	0.59	0.68
¿Crees que la utilización de la rúbrica ha facilitado positivamente el resultado obtenido en el trabajo?	4.14	3.84	3.94	3.75	3.77	3.88
Desviación típica	0.72	0.86	0.54	0.72	0.69	0.76

**Tabla 8. Valoración del alumnado sobre su intención de utilizar este tipo de instrumento en su labor profesional (escala 1 - 5).**

Item	Programa					Global
	A	B	C	D	E	
¿Crees que utilizarás en tu labor profesional este tipo de instrumentos para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje?	4.1	4.09	4.00	4.07	4.30	4.11
Desviación típica	0.62	0.70	0.78	0.59	0.83	0.74

- *Son importantes pues facilitan al profesor y al alumno la realización y corrección de actividades y trabajos (C-D37).*

También aparecen comentarios que hablan sobre su intención de aplicarlo en su futuro ejercicio docente:

- *Porque es útil saber cómo y en base a qué se nos va a evaluar, además de servirnos como herramienta para aplicarlo en un futuro con nuestros alumnos (C-C3).*
- *Si utilizando estos elementos consigues la motivación de tus alumnos y que su trabajo mejore creo que es el camino correcto, por lo que estos elementos de guía y motivación son imprescindibles (C-D45).*

Aunque no siempre las voces de nuestro alumnado son tan reflexivas respecto a su capacidad para involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, indicándonos que el camino hacia los procesos formativos no han hecho más que empezar:

- *Porque soy estudiante, vengo a estudiar y venir a clase. Me es indiferente que me digan cómo se evalúa. No he mirado la guía docente de ninguna asignatura. Estos elementos son para que el profesor evalúe a los alumnos (C-B7).*

También está quién valora la dificultad de implementar el proceso por el mayor coste del docente:

- *Me parece importante, aunque para el profesor es más trabajo, porque lo tiene que corregir más veces (C-D03).*
- *Para los alumnos es importante aunque para el profesor es trabajo extra (C-D13).*

## Discusión

Los resultados muestran que el alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de las actividades de aprendizaje que se plantean, coincidiendo con Menéndez (2013), quien considera que los documentos del tipo rúbrica o escalas que identifican los aspectos a valorar y el grado de los indicadores de logro, permiten la identificación de los criterios de calificación si se usa el instrumento con esa intención.

Los alumnos también valoran muy positivamente la ayuda que supone el uso de un instrumento de este tipo a la hora de orientar mejor su aprendizaje y ser conscientes de los errores cometidos en la elaboración del trabajo, de cara a su progresiva mejora, en línea con los planteamientos de Brockbank y McGill (2002)

y Mok et al. (2006) sobre la relación entre evaluación formativa y el aprendizaje reflexivo. En este sentido, Boud y Falchikov (2007) defienden que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio trabajo y el de otros si quieren desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo; mientras que Panadero y Jonsson (2013) y Andrade y Boulay (2003) defienden el efecto que tienen cuando se utilizan junto a actividades metacognitivas y de autoevaluación.

Los resultados revelan una gran variedad de experiencias previas en la utilización de este tipo de instrumentos, según el caso estudiado. Parece ser habitual la explicación previa de los criterios de calificación; en cambio parecen tener poca o muy poca experiencia en la participación del alumnado en los procesos de evaluación. En este sentido, Sluijsmans et al. (1998) presentan evidencias de cómo la participación del alumnado universitario en la evaluación es una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias profesionales. Planteamientos similares pueden encontrarse en Biggs (1999), Falchikov (2005), Hanrahan e Isaacs (2001). Este último dato es especialmente preocupante, al tratarse de FIP. Son muchos los autores que consideran que los maestros ponen en práctica las mismas metodologías que vivieron como alumnos (Fullan, 1991), por lo que es especialmente importante que durante su FIP experimenten sistemas de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, Castejón, & Pérez-Pueyo, 2012; Lorente & Kirk, 2013; Palacios & López, 2013). En este sentido, los resultados indican que el alumnado parece mostrar una actitud muy positiva hacia la transferencia y aplicación de este tipo de medios, técnicas e instrumentos de evaluación en su futura labor docente (Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2015). Similares resultados pueden encontrarse en Hamodi y López (2012).

Los resultados muestran que el alumnado valora muy positivamente la utilidad de la rúbrica a la hora de guiar su trabajo en todos los casos. También consideran que la utilización de la rúbrica les ha facilitado en un alto grado la realización de un trabajo de mayor calidad final. Tal como afirman Panadero y Jonsson (2013), hay una serie de factores que moderan los efectos del uso formativo de las rúbricas: aumentando la transparencia, reduciendo la ansiedad, apoyando el proceso de retroalimentación, mejorando la autoeficacia del estudiante y apoyando la auto-regulación. En cambio, Lorente, Montilla, y Romero (2013) detectaron en su estudio que el profesorado universitario de FIP suele incluir el apartado de evaluación en prácticamente todos los programas, si bien normalmente se limita a indicar los instrumentos y procedimientos de evaluación, así como su participación porcentual en la

calificación final. En cambio, no suelen describir explícitamente los indicadores concretos que permiten saber si se ha conseguido o no el aprendizaje. Esta falta de concreción de los criterios de calificación por parte del profesorado podría deberse a la dificultad del diseño de estos, en línea con lo explicado por Tierney y Simon (2004). Estos autores establecen que a la complicación de elaborar este tipo de instrumentos, tanto para la evaluación como, sobre todo, para la calificación, se añade la complicación de plantear criterios coherentes que reflejen realmente lo que se pretende valorar.

Los resultados de esta investigación apoyan la idea de la importancia de tener unos criterios de calificación claros que estén a disposición del alumnado. La rúbrica diseñada puede representar un instrumento útil para tales fines.

## Conclusiones

La experiencia muestra que el alumnado valora muy positivamente conocer con claridad los criterios de evaluación y calificación que determinen posteriormente su nota. De hecho, que el resultado del trabajo elaborado por el alumnado no haya sido el esperado no parece restar valor a la importancia de conocerlos.

También muestran una gran variedad de experiencias previas en la utilización de este tipo de instrumentos, según el caso estudiado y el aspecto preguntado. Parecen tener una experiencia entre baja y media en que el profesorado explique previamente los criterios de calificación, pero poca o muy poca experiencia en la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Las valoraciones son medias en algunos casos y bajas o muy bajas en otros.

El alumnado parece valorar muy positivamente la utilidad de la escala graduada a la hora de guiar su trabajo en todos los casos. También consideran que la utilización de este instrumento les ha facilitado en un alto grado la realización de un trabajo de mayor calidad final.

Por último, los resultados indican que el alumnado muestra una actitud muy positiva hacia la aplicación de este tipo de sistemas y procesos de evaluación en su futura labor docente, así como valoraciones muy positivas sobre cómo el proceso de evaluación y aprendizaje seguido tiene una clara transferencia al aprendizaje profesional como futuros docentes.

Este trabajo realiza una aportación relevante sobre la percepción del alumnado de FIP sobre la importancia y funcionalidad de la utilización de escalas graduadas durante los procesos de aprendizaje, concretamente para la elaboración de trabajos grupales escritos. Consideramos que el presente estudio puede ser de interés para todo el profesorado universitario, especialmente aquel que desarrolla su docencia en FIP; así como para los investigadores en la temática de la educación superior y la FIP. Como prospectiva de futuro, parece necesario investigar más sobre la contribución de este tipo de experiencias a aumentar el aprendizaje y el éxito, su utilidad para identificar el aprendizaje adquirido o sobre su posible transferencia a otros ámbitos y contextos.

### †En memoria a José Juan Barba Martín

El pasado 11 de enero fallecía en Ávila nuestro querido compañero y amigo, dejando un vacío imposible de llenar. Ahora, justo un mes después, llega el momento de revisar las galeradas de un artículo en el que puso todo su empeño y buen hacer durante más de un año y medio... y el dolor de la pérdida vuelve de nuevo a nuestro corazón y a nuestra mente. Por todo ello, deseamos que este artículo sirva de humilde homenaje a una persona profundamente comprometida con la educación, que trabajó de manera incansable por implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje; a quién entendió la evaluación formativa como una obligación del docente, a quien luchó por reivindicar la científicidad de la investigación cualitativa basada en y para las personas, y a quién, hasta el último día, ayudó y animó a seguir adelante a aquellos que le rodeábamos y le queríamos. Nos quedamos con todo lo bueno que nos diste durante tanto tiempo: tu eterna sonrisa, tu sentido del humor, tu implicación personal, tus iniciativas constantes, ... tanto bueno por recordar que siempre seguirás presente en el corazón de tu familia y amigos.



BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H., & Boulay, B. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment, and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
- Andrade, H., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13
- Arter, J., & Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Boud, D., Sadler, R., Joughin, G., James, R., Freeman, M., Kift, S., & Webb, G. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53.
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tandem*, 20, 57-72.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. G. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Hammersley, L., & Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.
- Hamodi, C., & López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer assessment: the students' view. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Hinett, K., & Weeden, P. (2000). How am I doing? Developing critical self-evaluation in trainee teachers. *Quality in Higher Education*, 6(3), 245-257.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación. En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. London: SAGE.
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 28(10), 19-30.
- 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. (Coord.), (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., & Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.
- 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, 317-340.
- 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.
- Lorente, E., Montilla, M., & 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), 21-39.
- Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid: MEC.
- Menéndez, J. L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio en los estudios universitarios de las Artes. *Observer*, 7, 5-24.
- Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433.
- 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.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144
- Pérez, P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis-UAB.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J. A., & 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* (pp. 19-44). Narcea: Madrid.
- Pérez-Pueyo, A., Taberero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., ...Castejón, J. F. (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.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- Reddy, M., & Andrade, H. (2010) A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.



- Rivero, A., & Oliván, J. (2006). Los itinerarios competenciales. En B. Learreta (Coord.), *La coordinación del profesorado ante las demandas del espacio europeo de educación superior: El caso de la facultad de ciencias de la actividad física y el deporte en la Universidad Europea de Madrid* (157-182). Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Ruiz-Lara, E. & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 22(8), 17-19.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer- and coassessment. *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7(18). Tomado el 22 de mayo de 2015 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>
- Thompson, G., Pilgrim, A., & Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective learning for first-year university geography students: A simple guide or simply misguided? *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 403-420.
- Tierney, R., & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Tomado el 6 de enero de 2014 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>
- Torres, J. J., & Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.