



¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado?



David Hortigüela Alcalá

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Burgos
dhortiguela@ubu.es



Ángel Pérez Pueyo

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León
angel.perez.pueyo@unileon.es



Víctor Abella García

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos y Director del Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Burgos | vabella@ubu.es

| Fecha presentación: 27/09/2014 | Aceptación: 30/01/2015 | Publicación: 22/06/2015

Resumen

El presente estudio, realizado en la Facultad de Humanidades y de Educación de Burgos, analiza la percepción del alumnado universitario acerca de los factores implícitos en el sistema de evaluación recibido, en función de si ha sido tradicional o formativo. Se incide en factores relacionados con la responsabilidad ejercida a lo largo del proceso, la incertidumbre e inseguridad y la dificultad para la superación de la asignatura. La muestra es de 443 participantes de 5 asignaturas. Los grupos elegidos pertenecen a 3 grados: Primaria, Infantil y Terapia Ocupacional. Estos 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.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación tradicional, responsabilidad en el proceso, incertidumbre, dificultad en la asignatura

Resum

El present estudi, realitzat en la Facultat d'Humanitats i d'Educació de Burgos, analitza la percepció de l'alumnat universitari sobre els factors implícits en el sistema d'avaluació rebut, en funció de si ha estat tradicional o formatiu. S'incideix en factors relacionats amb la responsabilitat exercida al llarg del procés, la incertesa i inseguretat i la dificultat per a la superació de l'assignatura. La mostra és de 443 participants de 5 assignatures. Els grups triats pertanyen a 3 graus: Primària, Infantil i Teràpia Ocupacional. Aquests es divideixen en dos grups, A i B (un per cada professor), tenint la peculiaritat d'haver-se impartit cadascun d'ells amb un sistema d'avaluació o tradicional o formatiu.

Paraules clau: avaluació formativa, avaluació tradicional, responsabilitat en el procés, incertesa, dificultat en l'assignatura

Abstract

This study, conducted at the Faculty of Humanities and Education of Burgos, analyzes the perceptions of university students about factors involved in the evaluation system received, depending on whether it was traditional or training. It affects factors related to the responsibility exercised throughout the process, uncertainty and insecurity and the difficulty of passing the subject. The sample is 443 participants from 5 subjects. Focus groups belong to 3 grades: Primary, Childhood and Occupational Therapy. These are divided into two groups, A and B (one per teacher), having been given the peculiarity of each of them with an assessment or traditional system.

Key words: formative assessment, traditional assessment, responsibility in the process, uncertainty, difficulty in the subject



1. Introducción

Son muchos los cambios generados en los últimos años en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito de la enseñanza universitaria (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010; Rué, 2007). Teniendo en cuenta el rol trascendental que tiene la evaluación en la impartición, seguimiento y adquisición del alumnado de determinadas competencias, se observa un cambio de enfoque cada vez más centrado en el propio alumnado (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010).

En las últimas décadas, la evaluación ha estado relacionada fundamentalmente con un tratamiento aislado, vinculado a la realización de una prueba o examen final de carácter memorístico, ponderándola mayoritariamente en la calificación (Palacios y López-Pastor, 2013). Además, en pocas ocasiones se facilitaban los criterios utilizados para la calificación de dicha prueba. 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, el alumnado y los egresados consideran que, en realidad, la evaluación se acerca más a los enfoques sumativos y finales. Palacios y López-Pastor (2013) resaltan que la mayor parte del profesorado utiliza estilos intermedios de docencia y evaluación, al que denominan *profesor ecléctico*, creándose un equilibrio entre lo que verdaderamente realizan y lo que les gustaría llegar a realizar (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010). Por ello, y como la percepción sobre el sistema y la metodología empleada ha experimentado un cambio acelerado en los últimos años, autores como Monereo (2013) reflejan la necesidad de reflexionar sobre la formación del profesorado universitario, buscando la calidad de los docentes respecto a cómo enseñar a enseñar. En este sentido Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013) indican la relevancia que tiene planificar la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación docente, con el fin de que las habilidades obtenidas tengan una aplicación en la práctica pedagógica.

A pesar de que son varias las experiencias realizadas en universidades españolas en las que se acredita que el profesorado innova en cuanto a la práctica docente en el día a día (Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia, 2013; Gibbs, 2004; Fernández y Rekalde, 2011; Monereo, 2013; Monereo, Weise y Álvarez, 2013), éstas no muestran un cambio real en cuanto a los sistemas de evaluación empleados. En este sentido, Mauri, Clarà, Ginesta y Colomina (2013) afirman que el trabajo en equipo y común, en cuanto al sistema de evaluación empleado, es lo que verdaderamente permitirá generar una percepción sobre la necesidad del cambio.

En este sentido, y en relación a la tipología de la muestra utilizada en el presente estudio, López-Pastor y Palacios (2012) indican la coexistencia de dos enfoques opuestos a la hora de plantear la evaluación del alumnado en el ámbito universitario. Por un lado, aquella orientada a *la Calificación*, predominantemente sumativa y final de quienes o no quieren, o no saben cómo, o se niegan a realizar ese necesario cambio. Por otro, aquella orientada a *la Aprendizaje*, predominantemente formativa y continua (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Palacios y López-Pastor, 2013). Así, y bajo parámetros de estudio enmarcados en enfoques claramente pedagógicos, determinan que la evaluación debe tener un rol más allá que la propia obtención de una nota final, ya que la formación, el seguimiento y el aprendizaje deben ser indicadores asociados a la misma (Buscá *et al.* 2010; Carless, Joughin y Mok, 2006; Sanmartí, 2007).

Son varios los estudios y las experiencias que vinculan directamente el uso de una evaluación formativa como elemento generador de aprendizaje (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2004, 2006; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Pérez-Pueyo *et al.*, 2008), aunque como se ha indicado anteriormente, no se encuentra tan extendida como fuera deseable.

Por lo tanto, cabe preguntarnos cuáles son los motivos que llevan a una gran parte del profesorado a utilizar sistemas de evaluación tradicionales y bancarios, alejados en muchos casos de la formación del estudiante como factor fundamental para su aprendizaje (López-Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011). Uno de los principales aspectos que puede justificar este hecho es la reproducción como docentes de los sistemas evaluativos experimentados como alumnado. Así, Monereo comenta que “parece poco discutible que si las universidades desean responder a los desafíos actuales, no 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: 282). Si esto sucediera se estaría limitando en gran medida la capacidad de aprendizaje del alumnado, realizando una serie de exámenes, trabajos o exposiciones a lo largo del semestre pero sin pararse a pensar ni el cómo ni el para qué (Valles, Ureña y Ruiz, 2011).

Desde la creación de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*, y tras una década investigando en torno a la evaluación formativa, algunos estudios demuestran la mayor implicación del alumnado en el aprendizaje que supone realizar estos sistemas de evaluación (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Fraile y Cornejo, 2012; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Palacios y López-Pastor, 2012, 2013). En esta línea autores como López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012) reflejan la valoración positiva que presenta el alumno en prácticas como la coevaluación y corrección de exámenes, comparando la calificación de estos con la otorgada por el profesor.

Se han realizado estudios que analizan la percepción del alumnado sobre la evaluación formativa llevada a cabo en algunas asignaturas. A pesar de que consideran que conlleva una mayor carga de trabajo que otros sistemas, se demuestra que la calidad del proceso de aprendizaje mejora (Castejón, Santos y Palacios, en prensa; López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo, 2012; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Lorente, Montilla y Romero, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013).

Por ello, en esta investigación se analiza por primera vez la percepción del alumnado dentro de la misma asignatura con grupos que han participado en sistemas de evaluación tradicional o formativa. Además se focaliza la atención en la valoración que realizan en relación a la responsabilidad que requiere cada uno de los procesos y en el nivel de incertidumbre y de dificultad encontrados.

2. Objetivos

- Comparar la valoración que realiza el alumnado sobre la experiencia obtenida en los procesos de evaluación tradicional o formativa.

ASIGNAURA	SEMESTRE	GRADO	CURSO	EVAL. TRADICIONAL	EVAL. FORMATIVA
Educación Física y su Didáctica	2	Primaria	2º	79	61
Juego Educativo	1	Primaria	4º	42	37
Desarrollo Psicomotor I	2	Infantil	3º	52	46
Desarrollo Psicomotor II	1	Infantil	4º	41	37
Psicomotricidad	2	T. Ocupacional	4º	25	23
			TOTAL	239	204
TOTAL MUESTRA				443	

Tabla 1. Participantes en el estudio (caso, asignatura, grado y número de participantes para cada una de las vías).

- Contrastar el grado de responsabilidad e incertidumbre generado en cada uno de los sistemas de evaluación utilizados.
- Analizar el grado de dificultad percibido por el alumnado en cada uno de los grupos para superar la asignatura respecto al número de asignaturas suspensas, la asistencia a clase y el número de créditos de la asignatura.

3. Método

3.1. Muestra

Para este estudio se ha empleado una muestra de 443 participantes (62,9% mujeres y 37,1% hombres), con una media de edad de 20,62 años ($DT = 1,64$). 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 la Universidad de Burgos. Pertenecen a tres grados: Maestro en Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil y Terapia Ocupacional. Cada asignatura se dividió en dos grupos (A y B), así en las asignaturas del Grupo A se aplicó un sistema de evaluación tradicional y en las del Grupo B se optó por un sistema de evaluación formativo. En todos los casos el profesor que impartió la asignatura al Grupo A fue diferente al que impartió la asignatura al Grupo B. Los alumnos que han participado en un sistema de evaluación tradicional fueron 239, mientras que los de formativa fueron 204 (Tabla 1). Tras realizar la prueba de Shapiro-Wilk se observa que la muestra responde a parámetros de normalidad ($p = .113$).

3.2. Diseño y procedimiento

Las cinco asignaturas que componen la muestra tienen un carácter semestral. El estudio es de carácter retrospectivo, ya que el alumnado ha cumplimentado el cuestionario una vez ha finalizado la asignatura y conoce su calificación. A continuación se explican cada uno de los sistemas de evaluación empleados para cada uno de los grupos:

- Evaluación tradicional: no existe retroalimentación durante el proceso y no se delimitan claramente desde el comienzo los criterios de calificación de las asignaturas. Además, existe una prueba o examen al final de la asignatura que define en gran parte la calificación de la materia.
- Evaluación formativa: la retroalimentación es continua y 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. Además se plantean una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados.

Por tanto, y a pesar de que los sistemas de evaluación empleados varían sustancialmente, los objetivos a conseguir en las asignaturas para cada uno de los grupos son los mismos, no afectando estos a los contenidos que se imparten y a los objetivos delimitados en la asignatura. El número de docentes participantes en la investigación realizada es de cuatro; dos para las asignaturas impartidas bajo la evaluación tradicional y dos para la evaluación formativa. Todos eran conscientes de la investigación que se iba a llevar a cabo, comprobando en qué medida el tipo de metodología utilizada influía en las variables estudiadas.

En relación a los aspectos éticos de la investigación, es preciso destacar que ninguno de los docentes modificó específicamente para el estudio el tipo de metodología que solía emplear en el aula habitualmente, hecho que generó la idea de llevar a cabo la presente investigación.

Al finalizar la asignatura, los estudiantes respondieron de forma individual en el aula al cuestionario 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.

3.3 Análisis estadísticos

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

Los análisis se realizaron con la intención de obtener la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida, comparando y extrayendo el grado de significatividad de cada uno de los factores que componen el cuestionario. Además se utilizan ítems relacionados con la responsabilidad del alumnado en el proceso, la incertidumbre generada y la dificultad percibida para superar la asignatura, utilizando tanto variables categóricas como de escala.

3.4 Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el Cuestionario sobre Metodología Participativa y Evaluación Formativa (Castejón, Santos y Palacios, en prensa). 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.

	Evaluación tradicional			Evaluación formativa			<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Factor 1	239	3,23	.716	204	4,58*	.823	.011
Factor 2	239	3,34	.232	204	4,19*	.943	.034
Factor 3	239	4,12	.734	204	4,52	.334	.231

Tabla 2. Comparación de medias por factores para cada uno de los grupos. Nota: * $p < .05$.

Correlaciones entre factores	<i>N</i>	Correlación de Pearson	<i>p</i>
Grupos evaluación tradicional			
Factor 1/Factor 2	239	.114	.722
Factor 1/Factor 3	239	.418	.321
Factor 2/Factor 3	239	.322	.003
Grupos evaluación formativa			
Factor 1/Factor 2	204	.125	.013
Factor 1/Factor 3	204	.520	.214
Factor 2/Factor 3	204	.113	.231

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre factores para cada uno de los grupos.

Esta escala tiene un total de 24 ítems a los que se responde indicando el grado al acuerdo o desacuerdo con el enunciado mediante una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho).

El análisis factorial realizado en el cuestionario mostró 3 factores que integran el mismo:

1. Factor Evaluación orientada a la comprensión e incertidumbre (12 ítems): se abordan ítems relacionados con el conocimiento y la incertidumbre del sistema de evaluación y la búsqueda de la continuidad en las tareas propuestas. Estos ítems son: 1- comprensión del sistema de evaluación; 2- dificultad del proceso; 3- reflexión sobre las tareas; 4- registro de aprendizaje; 5- delimitación de criterios de trabajo; 6- aclaración de dudas durante el proceso; 7- delimitación de fortalezas; 8- delimitación de debilidades; 9- orientación para la mejora; 10- constatación de los avances; 11- alternativas en el trabajo; 12- feedback con el docente.

2. Factor Evaluación planificada (8 ítems): se atiende al grado de planificación y temporalización definida en la asignatura y la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas. Estos ítems son: 1- distribución del trabajo; 2- responsabilidad individual; 3- responsabilidad grupal; 4- empleo de instrumentos basados en las NNNT; 5- utilización de recursos de autoevaluación; 6- utilización de recursos de coevaluación; 7- adaptación a plazos de entrega; 8- estructuración del aprendizaje generado.

3. Factor Evaluación orientada a la regulación del trabajo (5 ítems): se especifican ítems relativos al modo en el que el estudiante regula sus tareas, tanto de manera individual como grupal. Estos ítems son: 1- evaluación centrada en el proceso; 2- planificación de las tareas; 3- delimitación de roles individuales en el grupo; 4- registro de aspectos para la mejora del trabajo; 5- reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

4. Resultados

4.1 Análisis descriptivos

Tal y como se observa en la Tabla 2, se alcanza una significatividad en la comparación de medias entre ambos grupos, en los Factores 1 y 2. En relación al primero, se observa cómo los alumnos que han participado en la vía de evaluación formativa perciben una mayor incertidumbre en el proceso, sobre todo en los momentos iniciales (* $p = .011$). Del mismo modo, en el Factor 2, el alumnado que ha recibido evaluación formativa manifiesta la necesidad de una mayor responsabilidad a lo largo del proceso (* $p = .034$). Las diferencias en relación al Factor 3, referentes a la regulación del trabajo, no son significativas.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Correlaciones de Pearson

Tal y como se refleja en la Tabla 3, se obtiene una correlación significativa entre los Factores 2 y 3 de los grupos que han participado en evaluación tradicional ($r(239) = .322, p < .003$). Ello es debido a que perciben una menor responsabilidad en las asignaturas y una ausencia de necesidad en la regulación de las tareas a lo largo del proceso. También se encuentra una correlación en las respuestas entre los Factores 1 y 2 de los grupos que han participado en los sistemas de evaluación formativa ($r(204) = .125, p < .013$), lo que muestra tanto una mayor dificultad en la comprensión del sistema como más responsabilidad a lo largo de la asignatura.

4.2.2. Tablas de contingencia y χ^2

Se observa en la Tabla 4 cómo, dentro de los grupos que han participado en vías de evaluación tradicional, se alcanza la significatividad en los pares de ítems relativos a la distribución del trabajo y a la responsabilidad grupal ($\chi^2(239) = 11,315, p = .013$), alcanzándose en ambos rangos de respuesta bajos. Dentro de los grupos de evaluación formativa, queda demostrado cómo la responsabilidad individual ejercida en la asignatura se vincula a la evaluación procesual ($\chi^2(204)$

Relación entre ítems de los cuestionarios	Chi- Square Test		
	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Grupos evaluación tradicional			
Planificación de las tareas (F3)/ dificultad en el proceso (F1)	17,142	5	.122
Planificación de las tareas (F3)/ dificultad en el proceso (F1)	11,315	4	.013
Planificación de las tareas (F3)/ dificultad en el proceso (F1)	9,754	4	.245
Comprensión del sistema de evaluación (F1)/dificultad en el proceso (F1)	10,432	5	.213
Grupos evaluación formativa			
Evaluación centrada en el proceso (F3)/responsabilidad individual (F2)	14, 159	7	.002
Distribución del trabajo (F2)/ responsabilidad grupal (F1)	12, 769	5	.115
Planificación de las tareas (F3)/ dificultad en el proceso (F1)	11,226	5	.135
Comprensión sistema de evaluación (F1)/dificultad de la asignatura (F1)	9,223	6	.012

Tabla 4. Tablas de contingencia y χ^2 para ítems relativos a la comprensión y responsabilidad en el proceso en cada uno de los grupos.

DIFICULTAD PARA SUPERAR LA ASIGNATURA	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Grupos de evaluación tradicional			
Nº de asignaturas suspensas	112.12	1	.018*
Asistencia a clase	93.16	2	.223
Créditos de la asignatura	67.03	1	.112
Grupos de evaluación formativa			
Nº de asignaturas suspensas	104.11	1	.002**
Asistencia a clase	93.22	2	.123
Créditos de la asignatura	65.44	1	.213

Tabla 5. Resumen de ANOVA (Bonferroni) para cada una de las variables independientes analizadas (número de asignaturas suspensas, asistencia a clase y créditos de la asignatura). * $p < .05$ entre "ninguna" y "más de tres" asignaturas suspensas. ** $p < .05$ entre "ninguna" y "más de tres" asignaturas suspensas.

= 14,159 $p = .002$). Del mismo modo, el alumnado en vías formativas asocia la dificultad en la comprensión del sistema con mayores problemáticas a la hora de superar la asignatura ($\chi^2_{(204)} = 9,223$ $p = .012$). Cabe destacar que dentro del análisis factorial realizado los ítems de comprensión del sistema y de dificultad del proceso son los que más definen el Factor 1, con una *R* de .342.

4.2.3. ANOVAs

A partir del análisis factorial realizado y en relación a los ítems relacionados con la dificultad generada en la asignatura en cada uno de los grupos, se ha creado la variable de escala denominada *Dificultad para superar la asignatura*. Esta variable dependiente se relaciona con otras independientes. La primera de ellas es el número de asignaturas suspensas: 1- *ninguna*; 2- *entre dos y tres*; 3- *más de tres*. La segunda es la asistencia a clase, quedando categorizada en: 1- *siempre*; 2- *bastante*; 3- *poco*; 4- *nada*. La última se refiere al número de créditos de la asignatura: 1- *entre cuatro y seis*; 2- *entre 6,1 y ocho*; 3- *más de ocho* (ver Tabla 5). Además se ha realizado un análisis *post hoc* con el fin de saber en qué rangos de cada una de las variables independientes se establecen las diferencias significativas.

Se observa cómo la única variable con la que existe significatividad es la referida al número de asignaturas suspensas, en cada uno de los grupos ($F_{(239)} = 112,12$, $p < .018$) y ($F_{(204)} = 104,11$, $p < .002$). Por lo tanto, los alumnos que más asignaturas pendientes de otros cursos perciben el sistema de evaluación recibido como difícil, independiente-

mente de que hayan cursado el sistema tradicional o el formativo. Sin embargo, el grado de asistencia a clase o los créditos que tenga la asignatura no afecta a esta percepción de la dificultad en ninguno de los grupos.

5. Discusión

Hemos observado en el artículo cómo la percepción del alumnado universitario varía sustancialmente en función del tipo de evaluación recibida, lo que debe llevar a replantear al docente el cómo y el para qué imparte sus clases (Fraile y Cornejo, 2012).

A pesar de la claridad en los procedimientos de evaluación que debe tener asociado un sistema de evaluación formativa (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013), en el estudio se ha observado cómo los alumnos que han cursado asignaturas en esta vía conciben el proceso con mayor incertidumbre. Martínez, Castejón y Santos (2012) establecen que esto suele ser habitual cuando los alumnos se inician en estas prácticas, teniéndose que acostumbrar a cambiar su enfoque de estudio y de aprendizaje. Esta idea se relaciona con los datos obtenidos en esta investigación acerca de la responsabilidad percibida, siendo más elevada en los sistemas de evaluación formativa. Del mismo modo, no se han mostrado diferencias entre los grupos acerca de la regulación del trabajo, a pesar de que en la evaluación tradicional ésta no sea tan necesaria (Zaragoza, Luis y Manrique, 2008). En esta línea, Ruíz-Gallardo y Ureña (2013) muestran cómo es necesario, y más a partir del trabajo en competencias, que el alumno adquiera destrezas y hábitos

de trabajo continuo, de interrelación de aprendizajes y de búsqueda de recursos y estrategias para profundizar en aquello que ya sabe.

También se ha reflejado cómo la responsabilidad grupal es menor en el alumnado de evaluación tradicional, siendo habitual que estos procesos se enfoquen de manera individual. Así, Buscá, Rivera y Trigueros (2012) afirman que, a pesar de que una de las competencias transversales en el ámbito universitario sea trabajar en grupo, es poco el trabajo que se hace en el que verdaderamente el alumno delegue roles y sea justo en las valoraciones y esfuerzos realizados. En este sentido, y a pesar de que la comprensión del sistema sea más dificultosa para el alumnado de evaluación formativa, se muestra en el estudio cómo el alumnado valora positivamente para el aprendizaje la retroalimentación generada por el docente.

Por otro lado, se ha observado cómo el alumnado que más asignaturas tiene pendientes de otros cursos percibe el proceso como más difícil, independientemente del sistema de evaluación tradicional o formativo. De la Fuente, Martínez, Peralta y García (2010) reflejan en este sentido que el alumno en muchas ocasiones justifica su percepción de justicia únicamente atendiendo al grado de facilidad para aprobar la asignatura, ni tan siquiera valorando la nota obtenida. Esto supone la necesidad de trabajar con metodologías que permitan al alumno ir valorando objetivamente qué está haciendo, de qué manera y lo cerca o lejos que se encuentra de la realización óptima (Fraile *et al.*, 2013). Para ello, Fernández y Rekalde (2011) recomiendan el uso inicial y comparativo, entre docente y alumno, de rúbricas o escalas de valoración que vayan a ser utilizadas en la calificación final del procedimiento de evaluación. Por el contrario, el asistir más o menos a clase o el número de créditos que tenga la asignatura no incide de manera directa en la percepción sobre la dificultad del alumno en ninguno de los grupos. A partir de esta idea López- Pastor (2009) reflexiona sobre la necesidad de establecer un criterio de exigencia similar en cada una de las opciones evaluativas que se elijan, respetando y adecuando el número de créditos ECTS de las asignaturas a las horas de trabajo correspondientes por parte del alumno.

6. Conclusiones

En relación al primer objetivo, ha quedado demostrada la disparidad de percepciones en cuanto a la evaluación recibida por cada uno de los grupos, siendo los de evaluación formativa los que más complejidad en la comprensión del proceso manifiestan, así como responsabilidad en las tareas. Respecto al segundo objetivo, los grupos que han participado en las vías de evaluación formativa perciben una mayor incertidumbre sobre el desempeño de la asignatura, valorando positivamente la retroalimentación realizada por el docente para la mejora del trabajo. Finalmente, la percepción de la dificultad sobre la superación de la asignatura ha sido superior, en los dos sistemas de evaluación, para el alumnado con más asignaturas pendientes de otros cursos. El grado de asistencia a clase y el número de créditos de la asignatura no se configura como factor relevante en esa percepción de dificultad.

Sería muy interesante para futuras investigaciones valorar la percepción que tiene el profesorado sobre el tipo de metodología empleada, analizando las ventajas y dificultades que requiere su organización y planificación. Esta percepción podría contrastarse con la que manifiesta el

estudiante. Otra línea de investigación futura podría centrarse en la transferencia al ámbito profesional que se hace del aprendizaje adquirido en vías de evaluación formativa, utilizando como muestra a alumnos egresados que hayan vivido estos sistemas de evaluación.

7. Referencias bibliográficas

- Arribas, Jose María; Carabias, David; Monreal, Inés (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. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1-285861727.pdf.
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boud, David; Falchikov, Nancy (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Brown, Steve; Glasner, Rehwald (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscá, Francesc; Pintor, Patricia; Martínez, Lurdes; Peire, Tomás (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, pp. 255-276.
- Buscá, Francesc; Rivera, Enrique; Trigueros, Carmen (2012). La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de educación física. *Temps d'Educatió*, 43, pp.167-184.
- Carless, David; Joughin, Gordon; Mok, Magdalena (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. doi:10.1080/02602930600679043
- Castejón, Francisco Javier; Santos, Marisa; Palacios, Andrés (en prensa). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- De la Fuente, Jesús; Martínez, José Manuel; Peralta, Francisco Javier; García, Andrea (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), pp.806-812. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3805>
- Feixas, Mónica; Fernández, Amparo; Lagos, Patricio; Quesada, Carla; Sabaté, Sarai (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. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807533034> doi:10.1174/021037013807533034
- Fernández-Balboa, Juan Miguel (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y J.M. Fernández-Balboa (coords.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde, pp. 127-158.
- Fernández-Balboa, Juan Miguel (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of

- self-evaluation. En R.A. Goldstein (coord.) *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing, pp.105-128.
- Fernández, Idoia; Rekalde, Itziar (2011). *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*. Leioa: Servicio de Publicaciones.
- Fernández, Idoia; Guisasola, Jenaro; Garmendia, Mikel; Alkorta, Itziar; Madinabeitia, Alba (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y curriculum híbrido. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), pp.387-400. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807532990> doi:10.1174/021037013807532990
- Fraile, Antonio (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencias en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 6-7, pp.213-234. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/537>
- Fraile, Antonio (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, pp.57-72.
- Fraile, Antonio; Cornejo, Pablo Víctor (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), pp.22-43. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Fraile, Antonio; López-Pastor, Víctor Manuel; Castejón, Javier; Romero, Rosario (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), pp.23-34.
- Gargallo, Bernardo; Sánchez, Francisco Javier; Ros, Concepción; Ferreras, Alicia (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), pp.16-32. <http://www.rioei.org/3236.htm>
- Gibbs, Graham (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educator*, 33, pp.11-30. <http://educar.uab.cat/article/view/259>
- Gutiérrez-García, Carlos; Pérez-Pueyo, Ángel; Pérez-Gutiérrez, Mikel; Palacios, Andrés (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), pp.499-514. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564011798392451> doi:10.1174/113564011798392451
- Gutiérrez-García, Carlos; Pérez-Pueyo, Ángel; Pérez-Gutiérrez, Mikel (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), pp.130-151.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Comparada en la docencia universitaria*. Madrid: Narcea. pp.45-64
- López-Pastor, Víctor Manuel, Castejón, Javier y Pérez-Pueyo, Ángel (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), pp.77-201. <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/remie/article/download/141/211>. doi:10.4471/remie.2012.09
- López-Pastor, Víctor Manuel; Palacios, Andrés (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp.317-341. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- López-Pastor, Víctor Manuel; Pintor, Patricia; Muros, Beatriz; Webb, Graham (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), pp.163-180. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2011.644780> doi:10.1080/0309877X.2011.644780
- López-Pastor, Víctor Manuel; Castejón, Javier; Sicilia, Antonio; Navarro, Vicente; Webb, Graham. (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. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2010.543768> doi:10.1080/14703297.2010.543768
- Lorente, Eloisa; Kirk, David (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2012.713859.VXWZfAas-I> doi:10.1080/13573322.2012.713859
- Lorente, Eloisa; Montilla, María José; Romero, Rosario. (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), pp.21-39. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/47>
- Martínez, Lurdes; Martín, Monserrat; Capllonch, Marta (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), pp.95-106. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564009787531226> doi:10.1174/113564009787531226
- Martínez, Lurdes; Castejón, Javier; Santos, María Luisa (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), pp.57-67. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174811>
- Mauri, Teresa; Clarà, Marc; Ginesta, Anna; Colomina, Rosa (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), pp.341-360.

- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807533025> doi:10.1174/021037013807533025
Monereo, Carles (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), pp.281-291.
- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807533052> doi:1174/021037013807533052
Monereo, Carlos; Weise, Crista; Álvarez, Ibis (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), pp.323-340.
- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807533043> doi:10.1174/021037013807533043
Palacios, Andrés; López-Pastor, Víctor Manuel (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp.317-341.
- <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/106592>
Palacios, Andrés; López-Pastor, Víctor Manuel (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, pp.279-305.
- http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-361-143
Pérez-Pueyo, Ángel; Taberner, Belém; López-Pastor, Víctor Manuel; Ureña, Nuria; Ruiz, Encarnación; Capllonch, Marta; González, Natalia; Castejón, Francisco Javier (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.
- http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- Ruiz-Gallardo, José Ramón; Ruiz, Encarnación; Ureña, Nuria (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 9(2), pp.17-29.
- <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/20> doi:10.12800/ccd.v8i2.220
Sanmartí, Neus. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Valles, Cristina; Ureña, Nuria; Ruiz, Encarnación (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), pp.135-158.
- <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>
Zaragoza, Javier; Luis, Juan Carlos; Manrique, Juan Carlos (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, pp. 1-33.
- http://www.redu.um.es/red_U/4.

| Cita recomendada de este artículo

Hortigüela Alcalá, David; Pérez Pueyo, Ángel; Abella García, Víctor (2015). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado?. @tic. revista d'innovació educativa. (n° 14). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.