

ARTÍCULO ORIGINAL

¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa

David Hortigüela Alcalá
dhortiguela@ubu.es
Universidad de Burgos

Angel Pérez Pueyo
angel.perez.pueyo@unileon.es
Universidad de León

Víctor Abella García
vabella@ubu.es
Universidad de Burgos

RESUMEN. Se presenta un estudio abordado por 52 asignaturas de 17 universidades (3.618 alumnos) en las que se han llevado a cabo procesos de evaluación formativa. Se ha empleado un análisis cuantitativo (frecuencias, tablas de contingencia y χ^2 y ANOVAS) utilizando el cuestionario validado “Escala de Sistemas de Evaluación”. El objetivo del estudio ha sido valorar la percepción del alumnado que ha participado en estas vías de evaluación, incidiendo en la carga de trabajo y la responsabilidad ejercida, así como comprobar de qué manera influye el número de créditos de los que constan las asignaturas en dicha percepción. Se ha observado cómo la realización de evaluación formativa mediante el empleo de metodologías abiertas y participativas provoca una mayor implicación y responsabilidad en el alumnado, siendo las asignaturas con menos de 6 créditos las que generan una concepción más positiva en la muestra.

PALABRAS CLAVE. Evaluación formativa, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Evaluación compartida, Coevaluación Intragrupal, Carga de Trabajo, Aprendizaje Obtenido

How are students involved in learning? Analysis of their perception in formative assessment processes

ABSTRACT. We present a study of 52 subjects approached 17 colleges (3618 students) in which it has conducted formative evaluation processes. It has employed a quantitative analysis (frequencies, contingency tables and χ^2 and ANOVA) using the validated questionnaire “Scale Assessment Systems”. The aim of the study was to assess the perception of the students who participated in these pathways assessment, focusing on the workload and responsibility exercised and check how these factors affect the number of credits consisting of subjects in this perception. It has been observed how the implementation of formative assessment through the use of open and participatory methodologies leads to greater involvement and responsibility in students, with subjects with less than 6 credits that generate a more positive conception in the sample.

KEY WORDS. Formative Assessment, Teaching and Learning Process, Shared Evaluation, Peer-group, Workload, Learning Process

Fecha de recepción 08/07/2014 · Fecha de aceptación
14/04/2015

Dirección de contacto:
David Hortigüela Alcalá
Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de
Burgos
C/ Villadiego, s/n. 09001 BURGOS

1. INTRODUCCIÓN

La completa implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha determinado, en relación con las finalidades y principios establecidos (LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; R.D.1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005), abundante bibliografía en la que se afronta el tema de la evaluación referida a la Enseñanza Universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2006, 2009; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; Palacios y López-Pastor, 2013; Zabalza, 2003). Sin embargo, parece indudable la coexistencia con enfoques de docentes más tradicionales que, o bien porque no quieren o bien no saben cómo, se niegan a realizar ese necesario cambio (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; López-Pastor y Palacios, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013).

Sanmartí (2007) determina la existencia de dos tipos de finalidades de la evaluación en función del enfoque establecido. Por un lado, las que tienen un carácter más social y que se vinculan con la calificación y la certificación; y por otro, las pedagógicas relacionadas con la identificación de los cambios necesarios para generar aprendizaje en el alumnado. Es en relación a esta última con la que se vinculan las finalidades y principios del EEES. Por ello, Buscà et al. (2011) comentan que los sistemas tradicionales de evaluación se encuentran más centrados en la medición objetiva del rendimiento que en una verdadera valoración que justifique aquellos aprendizajes que adquiera el alumnado, por lo que es imprescindible que adquieran una función pedagógica. En este sentido, la diferenciación entre los conceptos de evaluación y calificación (López-Pastor,

2006; Pérez-Pueyo, Julián y López Pastor, 2009) se considera un aspecto clave para conseguir generar un enfoque formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centrándonos en los tipos de evaluación y analizando las investigaciones relacionadas al respecto, existen diferentes conceptos como el de “Evaluación Alternativa” (Dochy, Segers y Dierik, 2002; Knight, 1995; McEllan, 2004), “Evaluación Innovadora” (Brown, Race y Smith, 1996; Brown y Glasner, 2003), “Evaluación Auténtica” (Biggs, 2005; De Miguel, 2005, 2006; McEllan, 2004), la “Evaluación para el Aprendizaje” (Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Gibbs, 2003; Knight, 1995), la “Evaluación Formadora” (Allal, 1991; Bonniol, 1981; Nunziatti, 1990; Sanmartí, Jorba e Ibáñez, 1999) o “Evaluación Formativa” (Brockbank y McGill, 2002; López-Pastor et al. 2006, 2009). A pesar de que todas comparten aspectos comunes como la valoración de una gran cantidad de aspectos de manera integradora, quizás sea el concepto de “Evaluación Formativa” el que se encuentre más estrechamente vinculado a las finalidades y principios del EEES (Buscà et al., 2011), debido a que conlleva una mayor implicación del alumno.

Son numerosas las referencias que indican la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior (Biggs, 2005; Bonson y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Falchikov, 2005; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010; López-Pastor, 2009), debido entre otros factores, a la mayor coherencia que existe a lo largo del proceso y a la necesidad de establecer un *feedback*

formativo que permita la mejora. Sin embargo, como comentan Palacios y López-Pastor (2013), son igualmente cuantiosos los que demuestran el escaso y poco habitual predominio de los procesos de evaluación formativa y continua en las aulas universitarias españolas, tal y como se establece en diferentes trabajos (Flórez, 1999; Nieto, 2000; Tejedor, 1998; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 2002; Zabalza, 2003).

Probablemente, el mayor problema no sea generado por aquellos que son conscientes en su alejamiento de los procesos formativos, sino por los que creyéndose cercanos a los mismos, en realidad, no lo están. Diferentes investigaciones (Feldman, 1988, 1989; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013) constatan una gran variedad de percepciones de profesores, alumnos y egresados respecto a los sistemas de evaluación. Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que, mientras alumnos y egresados consideran que el profesorado está más cerca de los enfoques sumativos y finales, éstos últimos piensan que su labor está más próxima a un ámbito formativo. En este sentido, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) consideran que son habituales los estilos intermedios de docencia y evaluación, o como denominan Palacios y López-Pastor (2013) *profesorado ecléctico*, donde los docentes “evalúan de manera mixta, según criterios clásicos, pero incorporando elementos de evaluación formativa y alternativa” (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013, p. 143).

Por ello López-Pastor y Palacios (2012) indican que parece indiscutible la coexistencia de dos enfoques opuestos a la hora de plantear la

evaluación del alumnado en el ámbito universitario: aquella evaluación orientada a *la Calificación*, predominantemente sumativa y final, y aquella orientada al *Aprendizaje*, predominantemente formativa y continua.

El profesorado que haya llevado a cabo un proceso de evaluación formativa habrá comprobado que, además de necesitar un cambio de mentalidad en los agentes implicados y la importancia del número de alumnos por asignatura, el coste en horas de trabajo tanto para él como para el alumno se convierte en un factor determinante para volver a desarrollarlo (Kember, 2004; Pérez-Pueyo et al. 2008; Reyes, Valdés y Castaño, 2006). Por ello, y como comentan también López-Pastor, Martínez y Julián (2007) parece fundamental encontrar un equilibrio entre la carga de trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado, y que López-Pastor (2006) ha denominado como “Criterio de Viabilidad”.

Diferentes estudios han demostrado que la mayoría del alumnado al que se le propone elegir este tipo de propuestas suele preferirlas a sistemas tradicionales, a pesar de suponer una mayor implicación y seguimiento continuo (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Julián, Zaragoza, Castejón, y López-Pastor, 2010; Valles, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

La Universidad se encuentra en una encrucijada por diferentes razones y, sin duda, una de las más importantes es encontrar modelos de evaluación sistemáticos y coherentes que permitan alcanzar una mayor implicación del alumnado en las tareas, y como consecuencia obtener un mayor aprendizaje. Por tanto, teniendo en

cuenta la bibliografía referente a esta temática y utilizando una muestra representativa a nivel nacional, en la presente investigación se analiza la percepción que tiene el alumnado tras haber recibido un sistema de evaluación formativa en diferentes titulaciones de varias universidades. En concreto, se relacionan las variables de responsabilidad individual y de grupo a lo largo del proceso y la carga de trabajo desarrollada, comprobando en qué medida la valoración difiere en función de los créditos que tenga la asignatura cursada. Esto supone arrojar nuevos datos y profundizar en líneas de trabajo que derivan de la utilización de estos enfoques de evaluación.

2. OBJETIVOS

* Analizar la percepción que tiene el alumnado sobre los beneficios y dificultades de la puesta en práctica de planteamientos de evaluación innovadores.

* Conocer la relación existente entre la carga de trabajo y la responsabilidad, tanto individual como de grupo que supone para el alumno la evaluación formativa y la percepción sobre el tipo de aprendizaje adquirido.

* Analizar si el número de créditos que tenga la asignatura influye en la percepción óptima que el alumnado tenga sobre la participación en procesos de evaluación formativa.

3. MÉTODO

3.1. Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 3.618 alumnos (54,5% varones y 45,5% mujeres). La media de edad fue de 21,16 años (DT = 1,65). Estos formaban parte de 52 asignaturas, repartidas en 17 universidades de España. Las materias implicadas pertenecían a diferentes titulaciones, todas ellas impartidas en el primer o el segundo semestre del curso escolar 2012-2013. Las asignaturas oscilan entre 2 y 9 créditos, y los alumnos que formaron parte de la muestra fueron calificados a través de procesos de evaluación formativa. En la Tabla 1 puede observarse el número de casos estudiados, las asignaturas, las universidades correspondientes, el número de créditos de cada una de las materias así como el número de alumnos matriculados.

CASO	ASIGNAURA	UNIVERSIDAD	Céditos	Nº alumnos
1	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	ULL	8	82
2	Iniciación Deportiva Escolar	ULL	4	51
3	Didáctica de la Expresión Corporal en Educación Infantil	UB	4	86
4	Didáctica de la Lengua Castellana	UVA	6	48
5	Juegos Motores y su Didáctica	ULL	4,5	49
6	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	6	52
7	Fundamentos de la Didáctica de la EC en Educación Infantil	UVA	6	88
8	Educación Física e investigación en la enseñanza	UAM	6	26
9	Didáctica de las Ciencias Experimentales	UVA	2	65
10	Educación Física en la Enseñanza en Secundaria	ULE	6	25
11	Expresión Corporal	UVA	5	72
12	Currículo y Sistema Educativo	UVA	5	61
13	Educación Física Escolar	UVA	2	48
14	Infancia y Hábitos de Vida Saludable	UVA	2	54
15	Educación Física y su Didáctica	UBU	8	173
16	Didáctica de la Actividad Física y el Deporte	ULE	9	113

¿DE QUÉ MANERA SE IMPLICA EL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE? ANÁLISIS DE SU PERCEPCIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

17	Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte	UDC	6	70
18	Didáctica de las Ciencias Experimentales	UVA	3	50
19	Actividades Corporales y Expresivas	UZA	6	66
20	Evaluación de la Educación Física en el Currículo	UDL	5	26
21	Evaluación de Programación y Deporte en Educación Física	UAH	4	28
22	Deporte Individual-III: Natación	UVIC	4,5	37
23	La Educación Física en la Educación Primaria	UAB	5	64
24	Evaluación y Recursos de Enseñanza en Educación Física	UMU	2	16
25	Trabajo en Equipo: Baloncesto	UVIC	3	13
26	Fundamentos de Educación Física	UVIC	6	41
27	Educación Física en la Ed. Primaria	USAL	6	60
28	Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la AF y Deporte	UZA	6	60
29	Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Musical	ULL	2	83
30	Prácticas II. Itinerario de Educación Física	UVIC	9	83
31	Didáctica de la Educación Física- II	UVIC	3	50
32	Actividades FD en el Medio Natural	UAM	6	90
33	Educación para la Paz	UVA	6	60
34	Psicología del Desarrollo	UVA	6	59
35	Didáctica Medio Natural, Soc. y Cultural	UCLM	4	120
36	P.y B. enseñanza AFD Adaptados	UDL	6	130
37	Fundamentos y Propuestas Didácticas en la Expresión Corporal	UVA	2	134
38	Enseñanza de la EF en la Educación Primaria	UGR	9	265
39	Observación Sistemática y Análisis de Centros Educativos	UVA	2	64
40	Sociedad, Cultura y Familia	UDL	6	154
41	Didáctica de la Educación Física-I	UVIC	6	83
42	Competencias Básicas y Medio acuático	UVIC	6	26
43	Int. y Evalua.de la Enseñanza de la Actividad Física y Deporte	UDL	6	97
44	Educación Psicomotriz en Ed. Infantil	UB	7	73
45	Enseñanza de la Educación Física	UVIC	7,5	65
46	Prácticum I	ULL	6	42
47	Iniciación Deportiva	UAM	6	24
48	Génética II	UGR	2,5	63
49	Psi. del aprendizaje en Contextos Educativos	UBU	6	56
50	Estadística	UAH	6	55
51	Educación Física y Salud	UVA	6	51
52	Relaciones Laborales y Obligaciones de Seguridad Social	UCA	9	67
TOTAL			275	3.618

Universidad de la Laguna (ULL); Universidad de Barcelona (UB); Universidad de Valladolid (UVA); Universidad de Vic (UVIC); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad de León (ULE); Universidad de Burgos (UBU); Universidad de la Coruña (UDC); Universidad de Zaragoza (UZA); Universidad de Lleida (UDL); Universidad de Alcalá (UAH); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad de Murcia (UMU); Universidad de Salamanca (USAL); Universidad de Castilla la Mancha (UCLM); Universidad de Granada (UGR); Universidad de Cádiz (UCA)

Tabla 1. Muestra del estudio (caso, asignatura, Universidad, créditos, número de alumnos)

3.2. Diseño y procedimiento

El estudio es de tipo retrospectivo, en el que mayoría de las asignaturas que se incluyen en el mismo tenían un carácter semestral. Todas las asignaturas tenían en común que se impartieron bajo metodologías de

evaluación formativa; de esta manera en cada una de ellas el alumno forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, existiendo un *feedback* regular entre el docente y el discente que permite la mejora constante de cada una de las tareas. Aunque los procedimientos de evaluación utilizados por cada docente

en su asignatura fueron diferentes, las metodologías utilizadas en todos los casos fueron abiertas y participativas, conociendo el alumno desde el comienzo cómo iba a ser calificado y qué es lo que tenía que hacer individualmente o en grupo.

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

3.3. Análisis estadísticos

En esta investigación se ha desarrollado un análisis cuantitativo en el que se realiza, por un lado, un análisis descriptivo sobre los ítems que componen el cuestionario suministrado, con el fin de conocer la percepción del alumnado sobre los beneficios y dificultades que conlleva la evaluación formativa. Por otro lado se realiza un análisis estadístico inferencial mediante el paquete estadístico SPSS 22.0. Se han elaborado Tablas de Contingencia y χ^2 , determinando la existencia de relación entre variables categóricas recogidas en cada uno de los ítems de los que consta el cuestionario vinculados al aprendizaje obtenido a lo largo del proceso, la carga de trabajo exigida y el grado de responsabilidad tanto individual como de grupo que requiere la evaluación formativa. También se han realizado ANOVAS de una vía en función del número de créditos de cada una de las asignaturas.

3.4. Instrumentos

El instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido el

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

El cuestionario final que se utilizó con la muestra tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho). En relación a la validación del cuestionario, ésta fue realizada por un grupo de expertos en la temática, realizándose un proceso de revisión constante hasta alcanzar el consenso. A partir de la identificación de las variables predictivas del cuestionario se definieron de forma operativa cada uno de los ítems de los que consta el instrumento, relacionados estrechamente con los objetivos de la presente investigación. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $r = 0,831$, superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. El nivel de confianza aplicado es del 95%.

Para el cuestionario final se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales, con el fin de evaluar la bondad del ajuste de los datos. Se obtienen valores adecuados para el índice KMO de 0,812 como en el test de esfericidad de Barlett ($p > ,00$). Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas, presentaron ajustes satisfactorios para el índice RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*) = 0,067. En este índice

los valores inferiores a ,05 indican un buen ajuste, y valores de hasta ,08 representan errores razonables de aproximación. En el CFI (*Comparative Fit Index*) y GFI (*Goodness of Fit Index*), se alcanza un valor de 0,91 y 0,94 indicativo de buen ajuste.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 4 factores iniciales que integran el mismo. Estos factores recogen ítems vinculados con la carga de trabajo que conllevan estos procesos, con el aprendizaje que se obtiene a través de las metodologías aplicadas y con la responsabilidad que requieren:

* *Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje* (17 ítems). Consta de ítems vinculados directamente con el tipo de aprendizaje experimentado por el alumnado, la motivación y responsabilidad necesaria que requiere, y la retroalimentación y seguimiento a lo largo del proceso.

* *Anti-evaluación* (5 ítems). En este factor se abordan cuestiones relativas a la complejidad y justicia del sistema, así como con la objetividad y las correcciones realizadas.

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

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

Es preciso destacar que atendiendo al análisis factorial realizado y con el fin de dar respuesta específica a cada uno de los objetivos de la presente investigación no se introdujeron

covariables de análisis. De este modo el análisis utilizado atiende exclusivamente a la responsabilidad y carga de trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

Se presentan los datos agrupados en cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario utilizado. Se ha optado por la presentación de porcentajes de cada uno de los ítems con el fin de observar con detalle la percepción del alumnado en cada una de las cuestiones, lo que permite destacar las diferencias existentes entre unas preguntas y otras, algo que no permitiría el uso de frecuencias totales por factor. Se incide en la explicación de aquellos ítems que se vinculan directamente con los objetivos del estudio en función de los factores del estudio.

4.1.1. Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje

A pesar de que se observa una cierta homogeneidad en los datos, existen varios aspectos destacables en relación al objeto de estudio. Más del 90% de los alumnos consideran que con procesos de evaluación formativa el aprendizaje es mayor, siendo más de la mitad la que cree que mucho. La coherencia en las respuestas se refleja al comprobar la similitud en los datos de los ítems *permite aprendizajes funcionales* y *genera aprendizajes significativos*, en los que se alcanzan también cotas muy elevadas de satisfacción.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Se aprende mucho más	0	0	8,6	37,1	53,3	1
Permite aprendizajes funcionales	0	0,2	10,6	51,8	33,4	3,9
Genera aprendizajes significativos	0	0,3	6,1	39,2	53,4	1
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	0	3,4	10,3	22,5	63,8	0
Mejora la tutela académica	0	0,1	18,7	35,8	45,4	0
El alumno está más motivado	0,4	1,2	17,9	31	49,1	0,3
La calificación es más justa	0,6	1,2	24	40,8	33	0,4
Evalúa todos los aspectos posibles	0	0,8	11,6	35,2	51,1	1,2
Hay interrelación entre teoría y práctica	0	3,8	2,7	33,5	59,9	0,2
Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores	0	0,2	8,5	24,1	67,2	0
El estudiante realiza un aprendizaje activo	0,1	1,9	2,2	34,8	61	0,1
Se da un seguimiento más individualizado	5,9	5,2	26,5	32,8	30,6	0,1
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	1,9	1	10,7	43,4	42,5	0,5
Requiere más responsabilidad	0,5	0,2	5,9	45,5	47,7	0,2
Está centrado en el proceso	0	0	7,7	26,1	66,3	0
Hay un contrato y negociado previo	6,1	5,4	19,7	29,6	38,1	1,1
Se plantea el trabajo en equipo	0	2,6	9,1	27,1	61,2	0

Tabla 2. Frecuencias obtenidas en el factor Evaluación Orientada a los Procesos de Aprendizaje

Atendiendo a algunos de los componentes que integran la responsabilidad en el trabajo (Tabla 2), se observa cómo por ejemplo solamente un 5,9% de la muestra considera que se necesita solamente algo más de responsabilidad en los procesos de evaluación formativa, superando de nuevo el 90% los rangos de “bastante” y “mucho”. Interesante es también destacar la percepción que tiene el alumnado sobre el incremento que supone esta vía de evaluación en la calidad de los trabajos exigidos, afirmando casi dos terceras partes que la

mejoría es muy notable. Este hecho está en consonancia con la implicación del profesorado a lo largo de las asignaturas, obteniendo porcentajes de alrededor del 80% en la mejora de la tutela académica y mayores del 90 en la posibilidad de retroalimentación y de corrección de errores de los trabajos y tareas antes de su entrega final.

4.1.2. Anti-evaluación

Teniendo en cuenta los aspectos analizados anteriormente en el primer factor y en relación al tipo de

correcciones en las tareas que se generan durante el proceso (Tabla 3), observamos la coherencia obtenida en las respuestas, ya que más del 90% de la muestra considera que las correcciones han sido clarificadoras. Otro aspecto muy interesante es la relación que existe entre la justicia de estos procesos en la calificación y la complejidad que

subyace de los mismos. Así, aunque un 40% de la muestra entienda que esta evaluación puede conllevar una mayor dificultad en el transcurso de cada una de las asignaturas, el 73,5% de los estudiantes creen que el resultado obtenido es menos injusto que en otras vías de evaluación más tradicionales.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Es injusto frente a otros procesos	44,6	28,9	20,1	5,6	0,3	0,4
Genera inseguridad e incertidumbre	23,9	38,7	23,8	11,3	2,2	0,1
Las correcciones han sido poco claras	56,2	24,1	17,7	1,7	0,1	0,1
El proceso es más complejo	44,6	28,9	20,1	5,6	0,3	0,4
La valoración del trabajo es subjetiva	23,9	38,7	23,8	11,3	2,2	0,1

Tabla 3. Porcentajes relativos al factor Anti-evaluación

4.1.3. Evaluación no planificada

Atendiendo a la carga y reparto de trabajo a lo largo de la asignatura (Tabla 4), más de un 70% de la muestra considera que puede acumularse trabajo al final si éste no se distribuye de una manera continua. Del mismo modo, los alumnos reflejan que el esfuerzo realizado es mayor, debido en gran

parte a la dificultad que supone el trabajo en grupo.

Cabe destacar también, siendo uno de los ítems que más variabilidad presenta en las respuestas, la discrepancia existente en la muestra sobre la desproporción entre el trabajo y los créditos de las correspondientes asignaturas, aunque más de un 44% considera que tal discordancia no es real.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Se puede acumular mucho trabajo al final	3,1	25,3	24,7	19,2	27,7	0
Existe una desproporción trabajo/créditos	13,1	31,5	26	16,3	11,3	1,8
Exige un mayor esfuerzo	2,8	0,1	17,2	32,7	47,2	0
Existe dificultad para trabajar en grupo	4,8	26,4	31,3	27,3	10,3	0

Tabla 4. Distribución de respuestas obtenidas en el factor Evaluación no planificada

4.1.4. Evaluación basada en la asistencia

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos del factor denominado Evaluación Basada en la Asistencia. Se observa cómo existe una unanimidad en relación a la exigencia y la necesidad de llevar a cabo una

asistencia obligatoria y activa, algo que se vincula con la estructura de la propia evaluación formativa y compartida.

Paralelamente a este hecho y mostrando una alta coherencia, más del 90% de la muestra indica que es necesaria una continuidad a lo largo de toda la asignatura.

	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	NS/NC (6)
Exige una asistencia obligatoria y activa	1,1	1	11,3	26,1	60,4	0
Exige continuidad	0,3	2,6	5,9	30	61,2	0

Tabla 5. Porcentajes relativos al factor Evaluación basada en la asistencia

4.2. Análisis inferencial: Tablas de contingencia y χ^2

Podemos observar en la Tabla 6 cómo existe una significatividad en todas las pruebas realizadas. Así, puede

establecerse que existe una vinculación en las respuestas entre el tipo de aprendizaje generado y el mayor esfuerzo y exigencia de las tareas ($\chi^2_{(3618)} = 185,087, p = .000$) y ($\chi^2_{(3618)} = 192,842, p = .000$)

	χ^2	df	<i>p</i>
Mejora la calidad de los trabajos exigidos / Genera aprendizajes significativos (F.1)	185,09	12	,000
Exige mayor esfuerzo / Permite aprendizajes funcionales (F.1)	192,84	16	,000
Exige mayor esfuerzo / Se aprende mucho más	72,21	12	,000
El proceso es más complejo / El estudiante realiza un aprendizaje activo	142,99	25	,000
Genera inseguridad e incertidumbre / Permite aprendizajes funcionales	517,86	20	,000

($\chi^2_{(3618)} = 192,842, p = ,000$).

Tabla 6. Tabla de contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y el aprendizaje obtenido

Del mismo modo, se relaciona significativamente el esfuerzo realizado a lo largo de las asignaturas con el mayor aprendizaje obtenido ($\chi^2_{(3618)} = 72,21, p = .000$). Este hecho se constata de nuevo cuando el alumno manifiesta que, a pesar de que el proceso es más complejo, se requiere de un aprendizaje más activo ($\chi^2_{(3618)} = 142.99, p = .000$). Se mantiene la coherencia en las respuestas al contrastar los ítems de incertidumbre y aprendizaje funcional,

reconociendo que el proceso de evaluación formativa genera menos inseguridad, y que como consecuencia el aprendizaje obtenido cuando la asignatura acaba es mucho más funcional.

En la Tabla 7 se muestran los resultados de las pruebas realizadas a partir de los ítems vinculados con la carga de trabajo y la responsabilidad en el proceso.

	χ^2	df	<i>p</i>
Desproporción trabajo y créditos / Asistencia obligatoria y activa	237,284 ^a	25	,000
Exige un mayor esfuerzo / Mejora la calidad de los trabajos exigidos	254,337 ^a	12	,000
Requiere más responsabilidad / Genera inseguridad e incertidumbre	118,805 ^a	25	,000
Se puede acumular mucho trabajo al final / Está centrado en el proceso	146,862 ^a	8	,000

Tabla 7. Tabla contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y a la responsabilidad en el proceso

Es destacable la proporcionalidad inversa existente en las respuestas entre los ítems de *requiere más responsabilidad* y *genera inseguridad e incertidumbre*, ya que los alumnos que afirman que los procesos de evaluación formativa requieren de una mayor responsabilidad también aseguran que la inseguridad en el trabajo es menor ($\chi^2_{(3618)} = 118,805, p = .000$).

También existe una coherencia entre las respuestas relacionadas con el trabajo en proceso y continuo de cada una de las asignaturas, ya que se produce una relación significativa entre este aspecto y la posibilidad de acumular mucho trabajo al final si no se van cumpliendo con cada una de las tareas ($\chi^2_{(3618)} = 146,862, p = .000$).

Continuando con el esfuerzo que requiere la evaluación formativa, el alumnado relaciona significativamente el esfuerzo que conlleva este sistema con una mayor calidad en los trabajos obtenidos ($\chi^2_{(3618)} = 254,337, p = .000$), algo que también correlaciona con los ítems referentes al aprendizaje.

Por último, y a pesar de que la carga de trabajo es uno de los ítems que más variedad y controversia genera en la muestra, se relacionan significativamente las respuestas de los alumnos que afirman que la asistencia es obligatoria y activa con el desequilibrio entre el trabajo realizado y los créditos de la asignatura ($\chi^2_{(3618)} = 237,284, p = .000$).

4.3. Análisis inferencial: ANOVAS

Se ha creado una variable categórica en relación a la estructura de créditos ECTS que tiene cada una de las asignaturas, dividiéndolas en 3 grupos: “menos de 6 créditos”, “entre 6 y 8

créditos” y más de 8 créditos”. Tal y como se observa en la Tabla 8, el fin es analizar si el número de créditos ECTS que contenga la asignatura, y por ende, las horas de trabajo que requiere, influye en la percepción que tenga el alumno sobre el sistema de evaluación empleado.

Concepción positiva en Evaluación Formativa	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Asignaturas de menos de 6 créditos	,783	2	,012
Asignaturas entre 6 y 8 créditos	,429	1	,721
Asignaturas de más de 8 créditos	,125	1	,231

Tabla 8. ANOVAS en relación a la concepción positiva sobre la vía de evaluación formativa empleada y el número créditos de las asignaturas impartidas

Se observa cómo únicamente existe una relación significativa entre la percepción positiva del sistema de evaluación empleado y las asignaturas que tienen menos de 6 créditos, relacionándose este hecho directamente con la percepción sobre la carga de trabajo empleada y la responsabilidad en el proceso.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo, y a través de una muestra que supera los tres mil alumnos de más de cincuenta asignaturas en 17 universidades Españolas, constata la importancia que tiene alcanzar un equilibrio entre la carga de trabajo y los créditos establecidos en las asignaturas, así como la valoración del alumnado en la elección de este sistema de evaluación, el aprendizaje obtenido y la responsabilidad que conlleva.

En relación a la percepción que tiene el alumnado sobre los beneficios y dificultades que conlleva la evaluación formativa, ha quedado patente la percepción de justicia que tienen los

alumnos en relación a la calificación obtenida, destacando como positiva la garantía de que la evaluación formativa permite abordar una gran cantidad de aspectos posibles, no solamente memorísticos y conceptuales. En base a esto, Gargallo, Sánchez, Ros, y Ferreras (2010), vinculan directamente este aspecto con la tipología de “buen profesorado”, dotando al alumno de diferentes recursos que le permitan participar en clase, relacionarse con los compañeros, compartir experiencias...

Uno de los ítems menos categórico del presente estudio, ha sido el seguimiento más individualizado que conlleva este tipo de propuestas de evaluación. Este hecho puede ser debido a la gran cantidad de trabajos en grupo que se llevan a cabo en este tipo de vías, otorgando un *feedback* más de carácter colectivo que individual. En este sentido Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011) determinan que el trabajo en grupo debe buscar el equilibrio entre la implicación en el grupo que adquieren todos sus integrantes y los roles de carácter individual necesarios para poder

facilitar un guiado durante el proceso. En este sentido en el artículo se refleja la dificultad que supone, sobre todo en un comienzo, poder trabajar en grupo así como el beneficio que supone poder ir corrigiendo errores en el proceso gracias a la evaluación formativa.

En relación al *feedback* que se establece en la evaluación formativa, el alumno relaciona este tipo de correcciones con una calificación final tanto más justa como más objetiva, sabiendo de antemano la nota que puede obtener en función del trabajo realizado. En esta línea, autores como Zaragoza, Luis y Manrique (2008), establecen la necesidad de delimitar de antemano los criterios de corrección de las tareas, algo que el alumno agradece y que permite que los trabajos se ajusten en mayor medida a las expectativas iniciales.

Más de un 90% de la muestra manifiesta la necesidad de llevar a cabo una asistencia obligatoria y activa en cada una de las asignaturas vinculadas a la evaluación formativa, relacionando este hecho con una mayor coherencia en el proceso.

En relación al análisis de la carga de trabajo y el aprendizaje obtenido, la mitad de los estudiantes creen que puede haber una desproporción entre el trabajo realizado y los créditos de la asignatura. Basándose en este último hecho, López-Pastor (2009) refleja en diferentes experiencias que esa percepción del alumnado no es real, no superando en ningún caso la carga horaria de trabajo a lo que correspondería según los créditos ECTS. Esta discrepancia percibida puede ser debida en la mayoría de los casos al desconocimiento que presenta el alumno acerca de la carga de trabajo que supone un crédito según el EEES (Palacios y López-Pastor, 2013). Del mismo modo, Falchikov (2005) afirma

que la sensación de que el alumno tenga un incremento de la carga de trabajo respecto a otras vías tradicionales es común, ya que las actividades realizadas en la evaluación formativa suelen requerir una mayor cantidad de horas de trabajo.

Se ha demostrado cómo el alumno que participa en procesos de evaluación formativa muestra una percepción y satisfacción elevada hacia el aprendizaje obtenido. En este sentido, Nieto (2000) expone que la motivación del estudiante es proporcional a la libertad de toma de decisión que pueda tener en cada una de las tareas, lo que refleja de nuevo la necesidad de que el alumno se implique tanto en su propio aprendizaje como en la evaluación.

Aunque el alumnado interprete que el trabajo es mayor debido a la continua implicación que requiere este tipo de evaluación en cada una de las tareas, la motivación hacia el aprendizaje es elevada, encontrándose este aspecto relacionado con el mayor aprendizaje percibido.

La mejora que supone el aprendizaje obtenido a través de la participación en procesos de evaluación formativa, se encuentra también relacionada con la asunción por parte del alumno del aumento de responsabilidad tanto individual como de grupo en cada una de las tareas desarrolladas a lo largo del curso. Autores como Pérez-Pueyo, Julián, y López-Pastor (2009), afirman que dentro de las propuestas que podamos plantear en la evaluación formativa, la responsabilidad de los discentes será mayor sobre todo cuando tengan que coevaluar o incluso cocalificar a sus compañeros.

En este sentido los alumnos afirman, de manera categórica, que los procesos de evaluación formativa

requieren de una mayor responsabilidad a lo largo del proceso, encontrándose este hecho relacionado con una menor inseguridad en el día a día sobre las tareas que hay que realizar y la manera en la que van a ser evaluados. Como comentan algunos autores como Castejón, López-Pastor, Julián, y Zaragoza (2011), el hecho de que el alumno conozca desde el comienzo la estructura de trabajo de la asignatura así como sus procedimientos de evaluación y calificación, permite generar en él mismo una sensación de seguridad acerca de lo que va a serle demandado.

En relación al número de créditos ECTS de los que constan las asignaturas y la percepción positiva del alumnado sobre el sistema de evaluación empleado, se ha observado que únicamente se obtiene una relación significativa entre estos factores para aquellas asignaturas que tienen menos de 6 créditos, lo que corrobora que en aquellas materias en las que las horas invertidas por los alumnos son menores, reciben una mejor concepción en cuanto a la implicación y al aprendizaje obtenido.

La amplitud de la muestra y la diversidad de las universidades utilizadas en esta investigación, permiten otorgar una visión general de cómo los procesos de evaluación formativa y compartida sirven para crear en el alumno una percepción positiva, siendo ésta más elevada que la generada en vías más tradicionales. Son varios los aspectos beneficiosos que conlleva la evaluación formativa, obteniendo resultados favorables en la implicación del alumno, en la calidad de sus trabajos, en el aprendizaje obtenido y en una mayor responsabilidad tanto individual como del grupo a lo largo del proceso. Sin embargo se ha constatado la discrepancia en las respuestas acerca de que se produzca un seguimiento más

individualizado a lo largo del proceso, así como con el hecho de que exista una desproporción entre el trabajo y los créditos de la asignatura.

En este sentido y con el fin de profundizar en los factores analizados basándose en diferencias intergrupos, sería de gran relevancia contrastar datos de percepción del alumnado de primeros cursos de carrera con los que ya finalicen, comprobando así las diferencias más significativas. Otro posible aspecto que permitiría analizar de manera más específica el tratamiento de la evaluación formativa a lo largo de un curso escolar, sería realizar estudios de caso sobre determinadas asignaturas, extrayendo datos del día a día y complementando de este modo el tipo de metodología empleada. Además, y con el fin de analizar la particularidad de las respuestas derivadas de los ítems del estudio, sería interesante incluir covariables en relación al profesorado, tipo de asignatura o rendimiento previo del alumno, comprobando en qué medida las variables dependientes se ven influenciadas por este hecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonniol, J.J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires (Tesis de estado)*. Tesis de estado: Universidad de Bordeaux II.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Brown, S., Race, P. y Smith, B. (1996). *500 Tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta* 39 (2), 137-148.
- Carless, D., Joughin, y Mok (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398. Doi: 10.1080/14703290601081332
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón, F.J., Santos, M., y Palacios, A. (2013). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 12 (1), 1-23 (en prensa).
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1). Recuperado de: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu>
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28 (4), 291-344. Doi: 10.1007/BF01006402
- Feldman, K. A. (1989). Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-194.
- Flórez, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77-93.
- Gargallo, B., Sánchez, F.J., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1.681-5.653.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S.G. Brown, A. (ed.) (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2 (15), 130-151.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J. y López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en

- diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 218-233. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184. Doi: 10.1080/0307507042000190778
- Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page-SEDA.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49.400-49.425.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López-Pastor, V.M. (coord). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., Martínez, L.F. y Julián, J.A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U*, 1 (2), 1-19.
- López-Pastor, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13 (3), 317-340. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- McEllan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29 (3), 311-321.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Palacios, A. y 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.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J.A. y López-Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V.M. López-Pastor (Coord.). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34.355-34.356.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33.848-33.853.
- 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, 2.842-2.846.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

- Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2.846-2.851.
- Reyes, J.R., Valdés, A. y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 557-574.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibañez, V. (1999) Aprender a regular y a autorregularse, en J.I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje Estratégico*. (pp. 301-325). Madrid: Santillana.
- Tejedor, F.J. (coord). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.
- Trillo, F. (2005) *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Trillo, F. y Porto, N. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Valles, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>
- Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis, J.C. y Manrique, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4.