

**ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LA ESCUELA
UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE
SEGOVIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL
ALUMNADO**



GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO
CURSO 2011-2012

Elaborado por María Marrahí Murillo
Tutorizado por Víctor López Pastor

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es conocer la valoración del uso de instrumentos y sistemas de evaluación formativa por parte de los alumnos en las asignaturas impartidas en la formación inicial del profesorado. Tras una revisión del estado de la cuestión resaltamos que el uso de este sistema parece contribuir a mejorar el aprendizaje y aumenta la motivación del alumnado.

El estudio se ha realizado con una muestra de 74 alumnos estudiantes de la Escuela de Magisterio de Segovia de la especialidad de Educación Física. La obtención de los datos se ha realizado mediante un cuestionario validado, compuesto por 10 ítems con 5 respuestas alternativas en escala de 0-4. El análisis de los datos se realiza mediante el programa SPSS 15.0, realizando un análisis de frecuencias. Una vez extraídos los datos se lleva a cabo un estudio descriptivo de los mismos atendiendo a la media obtenida de cada uno de los ítems.

Los resultados indican que: (1) existe coherencia entre el sistema de evaluación y los programas de las asignaturas; (2) las capacidades que se desarrollan en las asignaturas no se corresponden con aquellas que los alumnos consideran importantes para su formación; (3) los instrumentos de evaluación más utilizados en el aula son aquellos que los alumnos consideran importantes para el desarrollo de competencias.

Palabras clave:

Evaluación, Evaluación Formativa, Formación inicial del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

The purpose of this research is to use the assessment tools and formative assessment systems by students in the subjects taught in Pre-service Teacher Education. After a review of the state of affairs we emphasize that the use of this system seems to contribute to improving and increasing student motivation.

The study was conducted with a sample of 74 students of the School of Education of Segovia of Physical Education. The data collection was performed using a validated questionnaire consisting of 10 items with five alternative answers in 0-4 scale. The analysis of the data was performed using SPSS 15.0, performing a frequency analysis. Once extracted the data is carried out a descriptive study of the same basis of the average obtained for each of the items.

The results indicate that (1) there is consistency between the evaluation system and syllabi, (2) that develop skills in the subjects do not match those that students consider important for their formation, (3) assessment instruments commonly used in the classroom are those that students considered important for the development of skills.

Key-words:

Assessment, Formative Assessment, Pre-service Teacher Education, European Higher Education Area.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
4.1. TÉRMINOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
4.2. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	5
4.3. EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN FORMATIVA	13
4.4. ANTECEDENTES.....	18
5. METODOLOGÍA	22
5.1. MUESTRA.....	22
5.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	23
5.3. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	23
6. RESULTADOS	23
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	30
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Resultados del estudio de López (2006)	6
TABLA 2. Resultados del estudios de Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2007)	7
TABLA 3.Resultados del estudio de Buscà et al (2010).....	9
TABLA 4. Principales resultados del estudio de Vallés, Ureña y Ruiz (2011).....	10
TABLA 5. Coincidencias y discrepancias entre profesores y alumnos	11
TABLA 6. Tipos de profesorado	11
TABLA 7. Revisión de investigaciones sobre evaluación formativa en docencia universitaria	12
TABLA 8. Resultados del estudio de López, Martín y Julián (2007)	14
TABLA 9. Resultados obtenidos del estudio de Nuñez et al. (2008)	15
TABLA 10.ventajas e inconvenientes de la experiencia de Chivite y Romero (2009)	16
TABLA 11. Revisión de experiencias de evaluación formativa en docencia universitaria.	17
TABLA 12. Resultados obtenidos del estudio de López (2008)	19
VENTAJAS	19
INCONVENIENTES	19
TABLA.13. Resumen de los artículos correspondientes a los antecedentes de la investigación.	20
TABLA 14. Sistemas de evaluación en función del programa e información de los aprendizajes	24
TABLA 15. Capacidades cognitivas presentes en las asignaturas cursadas (escala 0-4)	24
TABLA 16. Importancia de las capacidades cognitivas	25
TABLA 17. Grado de coherencia entre las asignaturas y el sistema de evaluación (escala de 0-4).....	26

TABLA 18. Frecuencia de uso de instrumentos y procedimientos de evaluación (escala de 0-4).....	26
TABLA 19. Grado de coherencia entre los instrumentos de evaluación y desarrollo de competencias para ser profesor (escala de 0-4).....	27
TABLA 20. Grado de acuerdo con diferentes aspectos de la evaluación (escala de 0-4).....	28
TABLA 21. Valoración de afirmaciones respecto a asignaturas con sistemas de evaluación poco adecuados (escala de 0-4).....	29
TABLA 22. Grado de acuerdo con las afirmaciones en relación a la calificación (escala 0-4).....	30

1. INTRODUCCIÓN

El tema principal de nuestra investigación es de actual interés, desde la nueva incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES). Esta incorporación ha despertado un mayor interés entre el profesorado universitario por cambiar estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación en el aula.

El presente trabajo está elaborado siguiendo una estructura similar a un trabajo de investigación, que consta de un resumen al inicio de éste, una introducción, la presentación de los objetivos de la investigación, una justificación de la elección del tema a investigar, revisión del estado de la cuestión, metodología, resultados y conclusiones. Finalmente encontramos un listado de referencias bibliográficas y anexos.

En el *resumen*, encontramos una breve explicación de aquello que nos vamos a encontrar en el trabajo (tema, objetivos, metodología y resultados). En la *introducción*, se presentan las partes en que está dividido el trabajo seguido de una pequeña explicación de cada una de una. El siguiente apartado son los *objetivos*, donde se exponen aquello que queremos conseguir en la investigación. En la *justificación* se expone el porqué de la elección del tema que vamos a investigar. El apartado de *revisión del estado de la cuestión*, para llegar a una visualización general de los artículos y libros publicados sobre la temática que vamos a indagar, hemos realizado una búsqueda bibliográfica en bases de datos (Dialnet y biblioteca de la Universidad de Valladolid), toda la información recopilada la hemos organizado en cuatro partes esenciales: términos básicos de la investigación, investigaciones sobre evaluación formativa, experiencias y antecedentes. Dentro de cada parte, los vamos presentando por orden cronológico del año de la cita.

En el siguiente apartado se presenta la *metodología* que se ha utilizado para llevar a cabo la investigación, la vamos a encontrar dividida en tres partes: instrumento de recogida de datos, técnica de análisis de los datos y finalmente la muestra objeto de estudio. Se ha utilizado el cuestionario como instrumento de recogida de datos, siendo

analizados dichos datos posteriormente por el programa estadístico SPSS. La muestra utilizada es el alumnado de la especialidad de Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Finalmente vamos a encontrar una parte dedicada a los *resultados* obtenidos de la investigación a partir del análisis de los cuestionarios y unas *conclusiones* finales, donde se contrastan los objetivos propuestos con los resultados obtenidos. Los resultados demuestran la opinión de los alumnos, tras el análisis de los datos recogidos, llevándose a cabo un análisis descriptivo de dichos resultados para llegar a unas conclusiones. El trabajo finaliza con un listado de *referencias bibliográficas* ordenadas alfabéticamente, según el apellido del autor.

2. OBJETIVOS

Esta investigación se centra en un objetivo principal, que consiste en conocer la utilización de sistemas de evaluación formativa y su valoración en la formación inicial del profesorado (FIP), en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, desde la perspectiva del alumnado en su último curso de formación inicial.

Éste objetivo principal lo podemos diferenciar en los siguientes cuatro objetivos de estudio:

1. Conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor en el aula.
2. Conocer la importancia que tiene para los alumnos la presencia de capacidades cognitivas para su formación como docentes, en los sistemas de evaluación.
3. Conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación.
4. Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la relación que existe entre los instrumentos de evaluación que se utilizan y el desarrollo de competencias docentes.
5. Conocer la valoración del alumnado frente al uso que hace el profesor de los diferentes sistemas de evaluación en las asignaturas cursadas.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección que justifica el tema elegido “la evaluación formativa en la enseñanza universitaria” se remite a un interés personal de conocer los beneficios que conlleva la utilización de este sistema de evaluación. Así mismo, como alumna de la escuela de Magisterio de Segovia he tenido la oportunidad de vivir y experimentar durante mi formación diversos tipos de evaluación, aspecto que me permite valorar de forma personal los beneficios que conlleva un tipo de evaluación frente a otros en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro razón por la que he escogido este tema para mi investigación se remite a mi formación en el Máster de Investigación en Educación, impartido en la Escuela de Magisterio de Segovia, donde tuvimos la oportunidad de conocer el funcionamiento de la “red de evaluación formativa” en la asignatura de “Evaluación en educación e investigación sobre la evaluación”, llevada a cabo por un profesor del centro, Víctor López, que realiza la función de tutor del presente trabajo fin de grado (TFG).

Comparto las razones que exponen los investigadores y autores que hablan de esta temática (López, 2008; López, Martín y Julián, 2007; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Valles, Ureña y Ruíz, 2011) en cuanto a los beneficios que conlleva la utilización de este sistema de evaluación en el aula, tanto para los alumnos como para el profesorado, aunque existan aspectos negativos y mejorables en la aplicación de ésta. Considero importante e interesante desarrollar este tipo de trabajos y estudios, para conocer más a fondo la opinión del alumnado que experimenta en primera persona los beneficios e inconvenientes del uso de sistemas de evaluación formativa, dirigidos a la mejorar de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado vamos a intentar realizar un acercamiento al tema que se ha investigado. Lo vamos a dividir en tres grandes puntos: (1) breve descripción conceptual acerca del término evaluación y evaluación formativa; (2) revisión de las investigaciones realizadas acerca del tema que se centra la investigación; y (3) revisión de experiencias en que se ha llevado a cabo una evaluación formativa en docencia universitaria.

4.1. TÉRMINOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Existen diferencias entre los términos evaluación y evaluación formativa que consideramos necesario distinguir y comprender para adentrarnos en nuestra investigación. Para ello nos hemos apoyado en Álvarez Méndez (2001), Casanova (2011), López Pastor (2012) y Santos guerra (1993). Estos autores aportan ideas sobre esta temática, nos centraremos en ellos para clarificar ambos términos.

Centrándonos en el tema, en términos generales, cuando hablamos de evaluación nos estamos refiriendo a calificación y medición, por el contrario, si hablamos de una evaluación formativa nos centramos en un proceso de formación, educación y aprendizaje para los alumnos que se beneficien de ella y una mejora de la práctica docente (Álvarez, 2001). “En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 2001, p.12).

Por su parte, Casanova define evaluación como:

[...] proceso paralelo al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y, por ello, facilita la adopción de medidas o cambios inmediatos para mejorar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados. (Casanova, 2011, p. 84)

Como hemos visto existen diferentes concepciones acerca de la evaluación, con fines diferentes e intenciones diferenciadas. Diversos autores defienden la evaluación como un fin formativo, educativo, como medio de aprendizaje y de mejora. “Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa” (Álvarez, 2001, p.12).

Santos Guerra (1995) afirma que la evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso, no atiende solo a los resultados y permite la retroalimentación de la práctica. López (2012) define la evaluación formativa como: “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente”(p.120).

Debemos percibir y entender la evaluación como un medio que actúa en beneficio de los alumnos y del profesorado, con el fin de conseguir que el profesor pueda mejorar su práctica, al mismo tiempo que el alumno aprende del proceso evaluador; por otra parte, también puede convertirse en un proceso común y de actividad compartida, en el que participa tanto el profesor como el alumno.

Para terminar, incluimos una cita que define y defiende el uso de la evaluación formativa en la FIP. “la evaluación formativa es un modelo metodológico que proporciona sentido social a nuestra intervención, ya que la enseñanza siempre es un acto práxico compartido, de carácter y proyección social” (Navarro, Santos, Buscà, Martínez-Mínguez y Martínez-Muñoz, 2010, p.4).

4.2. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es un aspecto educativo que recientemente se está iniciando como línea de investigación en España. Vamos hacer una breve recorrido por las obras publicadas hasta el momento sobre esta temática, a partir de los trabajos de Arandia, Alonso y Martínez (2010), Buscà et al. (2011), Buscà, Pintor, Martínez y Peiré (2010),

Dochy, Segers y Dierick (2002); López (2006); Martínez, Martín y Capllonch (2009) y Pérez-pueyo, Taberner, et al. (2008), entre otros.

Dochy, Segers y Dierick (2002) realizan un ensayo sobre la necesidad realizar de cambios claves en el aprendizaje y sus efectos en la evaluación de los estudiantes. Con las nuevas formas de educación se encuentra la necesidad de realizar cambios en los criterios de evaluación, lo que supone realizar importantes modificaciones en el sistema de evaluación, lo que denominan “una nueva era de evaluación”. Realizan investigaciones partiendo de nuevas formas de evaluación: evaluación por portafolios; la evaluación reconceptualizada en la práctica: El uso de casos para una Prueba General; autoevaluación; evaluación entre iguales y coevaluación. Los resultados indican que estos métodos proporcionan participación al alumno (sujeto activo), tanto la responsabilidad para alcanzar retos académicos como, en el desarrollo y uso de criterios de evaluación, aspecto que también forma parte del proceso de aprendizaje.

En López (2006) se lleva a cabo una revisión del estado de la cuestión sobre evaluación formativa y compartida en docencia universitaria, presenta una propuesta de evaluación para llevarla a cabo en la formación inicial del profesorado (FPI). Se hace un recorrido de los 11 años que se lleva aplicando este tipo de evaluación y destaca los puntos débiles y fuertes que se han ido encontrando. La investigación se lleva a cabo mediante un proceso de investigación-acción del cual los resultados destacan los siguientes puntos débiles y fuertes.

TABLA 1. Resultados del estudio de López (2006)

PUNTOS DÉBILES	PUNTOS FUERTES
<ul style="list-style-type: none"> -La falta de experiencia genera ciertas dificultades en el sistema de evaluación. -Sobrecarga de trabajo. -Dudas, inseguridades y resistencias. -En la autocalificación final hay alumnos/as que no quieren evaluarse. 	<ul style="list-style-type: none"> -Propuesta viable y adaptable a las diferentes circunstancias y condiciones -Se consiguen las finalidades pretendidas. -Incremento del aprendizaje y rendimiento del alumnado. -Alta fiabilidad en procesos de autoevaluación del alumnado.

López-Pastor, Barba, Monjas, et al. (2007) llevan a cabo una revisión de los trece años de experiencia docente e investigación educativa aplicando sistemas de autoevaluación y evaluación compartida en educación física. El artículo está orientado para que sea de utilidad al profesorado interesado en el tema y en llevar a la práctica este tipo de sistemas de evaluación. Los resultados los dividen en tres apartados: ventajas, inconvenientes y posibles soluciones. En conclusión, la experiencia permite afirmar que la participación del alumno en el proceso de evaluación es posible y viable, suele generar mejoras en los procesos de aprendizaje y proporciona un fuerte apoyo en el proceso de perfeccionamiento docente.

Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) exponen los resultados obtenidos de experiencias de innovación educativa tras la aplicación de una evaluación formativa. De dichas experiencias se obtienen ventajas, dificultades, soluciones y resultados académicos al aplicar este sistema de evaluación. Los resultados obtenidos quedan reflejados en la tabla 2.

TABLA 2. Resultados del estudios de Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2007)

VENTAJAS	DIFICULTADES	SOLUCIONES
<ul style="list-style-type: none"> -El sistema de evaluación formativa permite una mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes. -Mayor implicación por parte del alumno y del profesor. -Mayor aplicabilidad práctica de los contenidos de las asignaturas y mayor desarrollo de las competencias. -En este sistema aparece la coevaluación y la autoevaluación y mejora la calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Existen resistencias a causa de la inseguridad que genera llevar a cabo este tipo de sistema de evaluación en el alumnado y parte del profesorado. -Supone mayor carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado. -El proceso necesita mayor organización y se dificulta el paso de la evaluación a la calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evitar las resistencias hacia este tipo de evaluación como: proponer otro tipo de vías de evaluación, explicar minuciosamente al inicio todos los aspectos que van ligados a este proceso y proporcionar los contenidos esenciales de la asignatura. -En cuanto a los grupos con exceso de alumnos, realizar agrupaciones y llevar un seguimiento de los mismos mediante tutorías. -Los instrumentos de evaluación utilizarlos de forma progresiva para que el alumno se vaya familiarizando con ellos.

Los resultados obtenidos coinciden con los señalados por otros estudios similares (López, 2006; López et al., 2007; Vallés, Ruiz y Ureña, 2011 y Hamodi, 2011).

Pérez-Pueyo et al. (2008) señalan un listado de “cuestiones clave” para llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. En cada “cuestión-

clave” especifica los problemas que pueden aparecer al poner en práctica estas formas de evaluación, las posibles soluciones para dichos problemas y una reflexión sobre dicha cuestión. La mayoría de los autores de este estudio trabajan en centros de FIP. Los resultados están basados en la experiencia práctica de un grupo de profesores que utilizan este tipo de sistemas de evaluación. Realizan un análisis interpretativo de la información obtenida a partir de la triangulación de los datos obtenidos de los grupos de trabajo y aportaciones individuales. Las conclusiones del estudio indican que es conveniente clarificar los términos implícitos en la evaluación, analizar ventajas y riesgos de la posible obligatoriedad de la participación del alumnado en el proceso de evaluación compartida y la viabilidad de este tipo de evaluación en el ámbito de enseñanza universitaria.

López (2009) busca difundir la importancia de un sistema de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria. Afirma que este sistema mejora el proceso de enseñanza aprendizaje, permite una enseñanza activa y el desarrollo de competencias, así mismo, ayuda a mejorar la docencia del profesor. Se presentan una serie de técnicas e instrumentos para llevar a cabo este tipo de evaluación y propuestas genéricas de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria.

Arandia, Alonso y Martínez (2010) analizan el uso de la metodología dialógica en el aula universitaria. La muestra utilizada corresponde al colectivo de alumnos de Educación Social de la Universidad del País Vasco. Realizan una reflexión sobre la relación de los aprendizajes profesionales adquiridos en la universidad con las demandas de la sociedad actual, en relación al tipo de metodología de enseñanza. Los resultados indican que, un proceso de diálogo con el alumno en el aula ayuda a interiorizar los aprendizajes y a desarrollar una conciencia argumentativa y crítica. Como conclusión este tipo de metodología ayuda a que el alumno aprenda de forma constructiva y colectiva, además de aprender para ser ciudadanos dentro la sociedad en la que nos encontramos.

Por su parte, autores como Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) realizan un estudio de casos sobre las prácticas de evaluación formativa y participativa aplicada en diferentes contextos de docencia universitaria. Estiman el impacto de su aplicación frente a las

finalidades y principios del EEES. Destacan que la finalidad principal de la evaluación formativa es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, aspecto que afirma y defiende Álvarez (2011). Los resultados indican que un 86,6% de los alumnos han optado por este modelo de evaluación formativo y continuo, un 10,9% un modelo por vía mixta y un 2,2% vía examen final. En la tabla 3, podemos observar las ventajas e inconvenientes que consideran más importantes.

TABLA 3.Resultados del estudio de Buscà et al (2010)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> -Los sistemas de evaluación formativa suponen cambios en los objetivos del aprendizaje, metodología y evaluación -Permite mejorar la relación profesor-alumno y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Se aumenta la participación de éstos en la evaluación mediante la autoevaluación, coevaluación y evaluación dialogada. -Los resultados académicos son más satisfactorios que los obtenidos por sistemas tradicionales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> -Carga excesiva de trabajo.

Por su parte, Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) realizan un estudio de casos sobre las prácticas de evaluación formativa y participativa aplicada en diferentes contextos de docencia universitaria. Estiman el impacto de su aplicación frente a las finalidades y principios del EEES. Los resultados indican que este tipo de sistema supone cambios en los objetivos de aprendizaje, metodología y evaluación, mejora la relación profesor-alumno y su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, mediante instrumentos como la autoevaluación, coevaluación o calificación dialogada. Los resultados muestran que los alumnos participan en el diseño y organización de las actividades de evaluación y evaluación de los compañeros (evaluación entre iguales). Por otra parte, parece que cuando al alumnado se les ofrece diferentes vías de aprendizaje y evaluación, la mayoría optan por una evaluación formativa y continua, aunque también existe un porcentaje considerable que opta por una vía mixta.

Buscà, Cladellas, Calvo, Martín, Padrós y Capallonch (2011) confronta los artículos publicados en revistas españolas sobre evaluación formativa en docencia universitaria. Realiza una valoración de las aportaciones realizadas en esta temática y determina las

cualidades y los criterios de viabilidad que destacan los autores después de implementar y llevar a cabo una evaluación formativa. Los resultados indican que no hay excesivos artículos publicados sobre este tópico y que los que existen son de carácter divulgativo, aunque han aumentado las aportaciones sobre este tema en los últimos años. Los autores afirman que el sistema de evaluación formativa debe ser participativo y formativo para obtener un mayor aprendizaje.

Vallés, Ureña y Ruiz (2011) analizan las ventajas y los inconvenientes de llevar a cabo una evaluación formativa mediante una metodología de investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa en docencia universitaria, en asignaturas impartidas por el profesorado que forma parte de la Red de evaluación formativa, con un total de 41 casos. Los resultados obtenidos quedan reflejados en la tabla 4 que encontramos a continuación.

TABLA 4. Principales resultados del estudio de Vallés, Ureña y Ruiz (2011)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> -Mayor implicación y motivación del alumno y del profesor. -Valoración positiva del alumno. -Mayor relación profesor-alumno. -Facilita la adquisición de competencias y el aprendizaje autónomo. -Fomenta procesos metacognitivos, permite contextualizar la evaluación y renovar la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Carga excesiva de trabajo para el alumno y el profesor -Dificultades de organización si el grupo es numeroso. -Falta de costumbre al aplicar este tipo de evaluación e inseguridad por parte del alumno y el profesorado al llevarla a cabo –Dificultad en el paso de la evaluación a la calificación.

Los resultados obtenidos coinciden con los datos obtenidos en Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2007) y López (2006), tanto en los aspectos positivos como negativos.

Por su parte, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011) analizan las semejanzas y diferencias entre la percepción del alumnado y el profesorado respecto a la utilización de metodologías, evaluación y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado. Se trabaja con una muestra de 635 estudiantes (futuros maestros y profesores) y 72 profesores de diversas facultades y escuelas universitarias de tres universidades públicas de Castilla y León. Los resultados muestran diferencias significativas en los tres aspectos analizados, aparecen reflejados en la tabla 5.

TABLA 5. Coincidencias y discrepancias entre profesores y alumnos

COINCIDENCIAS ENTRE PROFESORES-ALUMNOS	DIFERENTES PERCEPCIONES ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS
<p>-La diferencia en cuanto a la utilización de cuadernos de campo y diarios o fichas de sesiones son menores, ambos grupos coinciden en su escasa utilización.</p> <p>-Coinciden con la utilización de la lección magistral: tanto para los alumnos como para los profesores, está presente de manera habitual.</p>	<p>-Los profesores opinan que hay mayor uso de metodologías activas que los alumnos.</p> <p>- Sobre el uso de sesiones prácticas, seminarios y proyectos tutorados, los profesores perciben mayor uso de éstas que los alumnos.</p> <p>-La exposición de trabajos es percibida como más habitual por los alumnos que por los profesores.</p> <p>-Los alumnos opinan que el desarrollo de la clase es simplemente una toma de apuntes, pocos profesores opinan positivamente.</p> <p>-Los profesores opinan que se hace uso de exposiciones orales mientras explica, mientras que los alumnos no lo creen así. Sus clases se acompañan de prácticas y muy pocos alumnos lo consideran así.</p> <p>-No se utilizan procedimientos de autoevaluación, ni de coevaluación ni de calificación dialogada, según la opinión del alumnos, mientras que un 78% de los profesores opina que sí.</p> <p>-El profesorado considera que sus sesiones prácticas están claramente conectadas a un contexto profesional, los alumnos creen que esto pocas veces es así.</p> <p>-El profesorado considera que en sus clases se emplean diversos tipos de actividades y metodologías, mientras que los alumnos parecen percibir estas mismas clases de un modo más rutinario.</p>

En Palacios y López (2013) se analizan los tipos de profesorado encargado de la formación de futuros maestros y profesores respecto a los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan para llevar a cabo su docencia. En los resultados se obtienen tres tipos de docentes, diferenciados por sus actitudes y sistemas de evaluación que utilizan. En la tabla 6 exponemos los tres resultados obtenidos.

TABLA 6. Tipos de profesorado

PROFESORADO INNOVADOR	PROFESORADO TRADICIONAL	PROFESORADO ECLÉCTICO
<p>-Suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua</p> <p>-Tiende a implicar al alumnado en los procesos de evaluación,</p> <p>-Diversifica los instrumentos y técnicas de calificación,</p> <p>-Utiliza portafolios y obtiene la calificación a partir de las diferentes actividades de aprendizaje que realiza el alumnado.</p>	<p>-Utiliza sistemas de evaluación sumativa y final.</p> <p>-No implica al alumnado en los procesos de evaluación.</p> <p>-Suele obtener la calificación a través de un único examen final o, como mucho, combinándolo con algún trabajo monográfico que tiene poco peso en la nota definitiva.</p>	<p>-Tiende a realizar pequeños procesos de evaluación formativa.</p> <p>-Desarrolla algún tipo de implicación del alumnado en los procesos de evaluación.</p> <p>-Suele combinar el examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva.</p>

La toma de datos se realizó mediante una escala de actitudes y dos cuestionarios, mediante un análisis de conglomerados de los datos obtenidos, los resultados indican

que un 25 % de los profesores atiende a un perfil de profesor innovador, un 26% a un profesor tradicional y un 49% a un perfil de profesor ecléctico.

Para finalizar encontramos una tabla resumen (tabla 7), recoge los artículos que hemos utilizado para llevar a cabo la revisión bibliográfica sobre investigaciones en torno a la temática sobre la que estamos trabajando, “Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria”. La tabla está organizada cronológicamente según la fecha de publicación, en la cual destacamos los autores, el año de publicación, el título del artículo y aspectos más destacados de éste.

TABLA 7. Revisión de investigaciones sobre evaluación formativa en docencia universitaria

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
Dochy, Segers, y Dierick (2002)	Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación	-Presentan los cambios necesarios en el aprendizaje y en consecuencia en la evaluación de los alumnos. - Defienden que las nuevas formas de ver la educación es imposible sin cambios en la evaluación.
López, V.M. (2006)	El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia E.E.S.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención.	-Propuesta viable y adaptable a distintas circunstancias. -Incrementa el aprendizaje y rendimiento del alumno. -Alta fiabilidad en los procesos de autoevaluación. -Falta de experiencia y dificultad ante el uso de este tipo de sistema. -Negación del alumno para evaluarse.
Pérez, Á., Taberero, B, et al. (2008)	Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica.	-Necesidad de clarificar términos implícitos en la evaluación. -Viabilidad en el desarrollo de este tipo de sistemas en enseñanza universitaria.
Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C., y Manrique, J.C. (2009)	Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa.	-Mayor asimilación de los aprendizajes. -Mayor interacción profesor-alumno. -Mayor desarrollo de competencias de profesionales. -Aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación, mejora de la calificación. -Exceso de carga de trabajo. -Dificultad en el paso de la evaluación a la calificación.
Arandia, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Domínguez, I. (2010)	La metodología dialógica en las aulas universitarias.	Se investiga que esta metodología es un medio de aprendizaje que beneficia a los alumnos en la construcción e interiorización de su propio aprendizaje y le prepara para enfrentarse a las demandas de la sociedad actual.

Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010)	Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008.	-finalidad principal mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. -Criterios dirigidos al autoaprendizaje. -Evaluación entre iguales.
Buscà, F. et al. (2011)	Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009	-Pocos artículos publicados sobre el tema. -Aumento de publicaciones en los últimos años. -Estos sistemas de evaluación deben ser participativos y formativos para un mayor aprendizaje, no deben centrarse en los resultados académicos que se obtienen
Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011)	La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso.	-Mayor participación y motivación del alumnado y profesorado y mejora el rendimiento académico. -Más relación profesor-alumno sobre el proceso de aprendizaje. -Facilita adquisición de competencias de aprendizaje. -Permite renovar la práctica docente. -Carga excesiva de trabajo para el alumno y el profesor -Falta de costumbre e inseguridad ante el uso de éste. -Dificultad del paso de la evaluación a la calificación.
Palacios, A y López, 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.	Se analiza el tipo de profesorado encargado de la formación de futuros maestros, en la Castilla y León.

4.3. EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN FORMATIVA

En este apartado vamos a revisar las experiencias publicadas de innovación docente sobre evaluación formativa llevadas a cabo en la universidad (Chivite y Romero, 2009; López, Martín y Julián, 2007; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Nuñez y Díaz, 2008; Ruiz et al., 2008; Monjas, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011). Se trata de docentes que investigan sobre su propia práctica, aplicando el sistema de evaluación formativa, analizando los datos obtenidos y los resultados obtenidos, con el fin de mejorar su práctica docente y crear nuevos instrumentos y métodos de aprendizaje que beneficien al alumnado y favorezcan el cambio que requiere el EES.

López, Martín y Julián (2007) se centran en explicar el desarrollo del proyecto de innovación e investigación educativa denominado “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”, desde su creación en 2005. Esta Red está

formada por profesores universitarios que buscan desarrollar instrumentos de evaluación formativa y metodologías que contribuyan al aprendizaje autónomo del alumnado, en concordancia con el proceso de convergencia hacia el EEES. Se exponen los resultados de la puesta en práctica de la evaluación formativa en asignaturas y áreas de docencia, haciendo distinción entre las ventajas e inconvenientes encontrada tras su aplicación en el aula. En la tabla 8 podemos observar la distinción entre ambos aspectos.

TABLA 8. Resultados del estudio de López, Martín y Julián (2007)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> -Mayor implicación del alumnado. -Construcción del conocimiento de manera más individualizada. -Aprendizaje autónomo, dialogar y compartir con el alumnado el proceso de evaluación y calificación. -El alumnado valora que se desarrolle un sistema de trabajo y evaluación más continuo. –El alumnado de las titulaciones de formación del profesorado dice que con este sistemas aprende por propia experiencia. -Permite renovar la práctica docente. -Facilita la metaevaluación, permite contextualizar la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Resistencias iniciales del alumnado -Carga de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado. -Si el proyecto docente no está bien se pueden presentar dificultades importantes durante el proceso de trabajo. -Más compleja de realizar con grupos numerosos. -Dificultad para el profesorado y el alumnado traducir a una calificación numérica. -Los estudiantes comparan las exigencias de trabajo quejándose sobre la dedicación que han de ofrecer a cada materia, prefiriendo la que menos tiempo les lleve.

Ruiz et al. (2008) realiza dos comunicaciones referentes a experiencias con sistemas de evaluación formativa en enseñanza universitaria, en las asignaturas de “Educación Física de Base y Balonmano”. Estudian la probabilidad de poder llevar a cabo este tipo de evaluación en dicho contexto. También Núñez et al. (2008) persiguen el mismo objetivo, comprobar si se puede llevar a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida en la asignatura de actividad física y del deporte. En ambos estudios comprueban los resultados de la aplicación de este sistema en la formación inicial del profesorado mediante cuestionarios iniciales, autoevaluación y cuestionarios finales, diario del profesor, portafolios y examen final. En Ruiz et al. (2008) obtienen resultados positivos, aunque encuentran la necesidad de ofrecer diversas opciones de evaluación y no solo la opción de una evaluación formativa y continua. Nuñez et al. (2008) hablan de aspectos positivos y aspectos negativos que podemos observar en la tabla 9.

TABLA 9. Resultados obtenidos del estudio de Nuñez et al. (2008)

POSITIVOS	NEGATIVOS
-Mejora del aprendizaje. -Continuidad del trabajo que conlleva mayor implicación del alumnado y que no abandone la asignatura al final.	-Necesidad de ofrecer alternativas de evaluación, a la opción de formativa y continua. -Descompensación de la dedicación entre trabajo y la traducción de la calificación.

Martínez-Mínguez y Ureña (2008) muestran los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida llevada a cabo en la formación inicial del profesorado en la especialidad de educación infantil en la asignatura “desarrollo psicomotor”. Los resultados demuestran que al aplicar un sistema de evaluación formativa y compartida el alumnado está más motivado y se implica activamente en su aprendizaje; adquieren las capacidades necesarias para afrontar situaciones conflictivas en un contexto académico y profesional; se requiere ajustar la carga de trabajo a los créditos ECTS; es necesaria la implicación del profesor para que este proceso sea favorable.

Martínez, Martín y Capllonch (2009) comparten los resultados de una experiencia realizada por profesores de distintas universidades de formación inicial del profesorado, para demostrar de qué forma una práctica de trabajo colaborativo puede contribuir a mejorar la formación y el desarrollo profesional del profesor universitario. Los resultados se obtienen mediante ciclos de investigación acción, procesos de formación continua, motivadores para el profesorado que ha compartido este espacio de reflexión acción, que ha conseguido una actualización docente, haciendo realidad espacios formativos de desarrollo profesional.

Chivite y Romero (2009) llevan a cabo una experiencia de evaluación formativa y continua en una asignatura de la licenciatura de CC de la Actividad física y el Deporte. La muestra abarca un total de 50 alumnos, para los que se han diseñado instrumentos de evaluación (cuestionario inicial, hojas de sesión, hojas de autoevaluación, cuestionario final) para llevar a cabo dicha experiencia. Destacan una serie de ventajas e inconvenientes que podemos ver en la tabla 10.

TABLA 10.ventajas e inconvenientes de la experiencia de Chivite y Romero (2009)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>-La evaluación se fija en los objetivos del programa.</p> <p>-Este sistema facilita la evaluación inmediata de la evolución del alumno y tomar decisiones en el momento oportuno para su mejora.</p> <p>-Mejora la relación con el alumno y la implicación de éste en la materia.</p> <p>-Es una alternativa a las pruebas finales tradicionales.</p> <p>-El profesor ha sido mejor valorado por los alumnos en su evaluación.</p>	<p>-Exceso de tiempo necesario para llevar a cabo el proceso correctamente.</p> <p>-Las valoraciones en algunos factores son muy altas, lo que contradice lo que observa el profesor en clase.</p> <p>-los aspectos afectivos son difíciles de traducirlos a la calificación</p>

En Rodríguez, Ibarra y Gómez (2010) se analiza y describe el uso de la autoevaluación en un contexto mixto a través del uso de las nuevas tecnologías. El estudio se basa en una muestra de 94 alumnos matriculados. Los resultados indican que sólo el 58, 5% realizaron el cuestionario inicial y final respecto a los 94 matriculados. El análisis de los datos demuestra que los alumnos consideran que es un proceso eficaz, pueden observar la evolución de sus aprendizajes del inicio y al final, donde comprueban que son más competentes. La autoevaluación es recomendable, porque el alumno analiza críticamente tanto potencialidades como sus carencias, mediante la reflexión y argumentación. Con el uso de las TIC's pueden comparar sus respuestas con las de los compañeros, desarrollando así un pensamiento crítico, aspecto que coincide con otros estudios de estos autos Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010) y autores como Arandia, Alonso, Martínez (2010).

Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) realizan un análisis de la participación de los alumnos mediante instrumentos de evaluación, como la evaluación entre iguales en el ámbito universitario, en lo que se refiera a las características de este modelo de evaluación, las dificultades en la práctica y los beneficios que estudiantes y profesores consiguen con este tipo de evaluación llevada a cabo en el aula universitaria. Presentan estrategias dirigidas al profesorado, que permitan llevar al cabo este tipo de evaluación, con ejemplos sobre la misma. Los resultados indican que los estudiantes valoran de forma muy positiva la participación en este tipo de evaluación. Mejora los procesos de aprendizaje, incrementan el rendimiento y el desarrollo de aprendizajes profundos, se

adquieren competencias profesionales, desarrolla el pensamiento crítico, estrategias para la resolución de problemas, adquisición de habilidades interpersonales, capacidad de autoevaluación, evaluación de los compañeros, en definitiva los alumnos la consideran una práctica útil para su carrera profesional. Podemos ver aspectos comunes a Aranda, Alonso y Martínez (2010) en lo que se refiere a que ambas estrategias desarrollan el pensamiento crítico y son útiles para su carrera profesional.

Finalmente nos encontramos con una tabla resumen (tabla 11), esta recoge los artículos en los que hemos trabajado para realizar la revisión bibliográfica centrada en experiencias con sistemas de evaluación formativa. Dicha tabla se encuentra ordenada según el año de publicación del artículo en cuestión. Se expone el autor y año, título del artículo y aspectos más destacados de cada uno de los artículos.

TABLA 11. Revisión de experiencias de evaluación formativa en docencia universitaria.

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
López, Martín, y Julián (2007)	La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados	-La evaluación formativa permite mayor implicación del alumno, atención más individualizada, diálogo y comprensión del proceso de evaluación y calificación, ayuda aprender por experiencia propia, permite renovar la práctica docente y contextualizar la evaluación. -Supone mayor carga para el profesor y para el alumno, complejidad para llevarla a cabo en un grupo numeroso, dificultad para pasar a una calificación numérica.
Ruíz Lara et al. (2008)	Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura de balonmano.	-Mejora el aprendizaje -Se ve la necesidad de ofrecer diferentes opciones de evaluación.
Núñez. y Díaz. (2008)	Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte	-Participación desigual de los miembros del grupo. -Mejorar el aprendizaje del alumno. -La continuidad del trabajo del alumno, hace que se involucren más y que no se abandone la asignatura al final. -Descompensación entre el trabajo y dedicación requerida en una actividad de evaluación y su traducción a la calificación.
Martínez-Mínguez Ureña (2008)	Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor	Dan a conocer los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida en estudiantes de Magisterio de Educación Infantil. Destaca que dicho sistema de evaluación motiva al alumno, le hace partícipe de su aprendizaje, favorece el desarrollo del trabajo autónomo y proporciona un mayor aprendizaje.
Chivite y Romero (2009)	Evaluación de competencias con fuerte componente afectivo: un	-Diseño de instrumentos de evaluación para llevar a cabo una experiencia sobre evaluación formativa. -la evaluación formativa facilita la evaluación

	sistema de evaluación formativa y continuo.	inmediata del alumno y la toma de decisiones. -Mejora la relación profesor-alumno. -Exceso de tiempo para llevar a cabo correctamente el proceso.
Martínez, Martín y Capllonch (2009)	Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa.	-Proceso de formación continua estimulante y motivador para el profesorado que ha compartido este espacio de reflexión y trabajo, consiguiendo una actualización docente, compartiendo conocimientos de forma colaborativa, haciendo realidad escenarios formativos de desarrollo profesional.
Rodríguez-Gómez Ibarra, Gómez-Ruiz (2010)	Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes-	-Autoevaluación a través de las TIC -La autoevaluación es recomendable porque analizan críticamente tanto sus potencialidades como sus carencias. -Mediante las TIC, pueden comprar sus respuestas con las de los compañeros, desarrollando así el pensamiento crítico.
Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz (2012).	La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad.	-Analizan la participación de los alumnos mediante los instrumentos de evaluación. -los estudiantes valoran que es positiva la participación en este tipo de evaluación, contiene numerosas ventajas como la mejora del aprendizaje

4.4. ANTECEDENTES

En este apartado vamos a revisar los principales antecedentes del estudio que estamos llevando a cabo. El primero sería el trabajo colectivo de López et al (2009), que sienta las bases de la evaluación formativa en docencia universitaria, presenta una serie de experiencias y casos prácticos y aporta una guía didáctica para la solución de los diferentes problemas que pueden surgir en el desarrollo de estos sistemas de evaluación.

En López (2008) se muestran los resultados de una experiencia llevada a cabo con los alumnos de formación inicial del profesorado, de la especialidad de Educación Física. La experiencia consiste en la puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en el aula. Los resultados indican que existen numerosas ventajas tras la aplicación de este sistema como, mayor implicación y motivación del alumno, que mejora significativamente el rendimiento académico y mayor desarrollo de competencias profesionales. Existen dificultades e inconvenientes mejorables con una buena planificación docente y su evaluación continua, como podemos observar en la tabla 12.

TABLA 12. Resultados obtenidos del estudio de López (2008)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
-Mayor implicación y motivación del alumnado -Mejora significativa del rendimiento académico -Mayor desarrollo de competencias profesionales.	-Necesidad de mejorar la planificación docente y su evaluación continua.

Monjas (2009) lleva a cabo una experiencia en evaluación formativa, agrupando tres asignaturas del mismo curso en un único proceso de enseñanza-aprendizaje. Con una muestra de entre 70 y 90 alumnos matriculados, se llevan a cabo instrumentos de aprendizaje (Cuestionario inicial, final, cuaderno de campo, proyecto de aprendizaje tutorado, informe grupal y autoforme de la materia). Destaca como ventaja, que este sistema es más formativo que el tradicional, y se establecen conexiones con el aprendizaje de la asignatura. Como inconvenientes existe el número excesivo de alumnos, requerimiento de un mayor esfuerzo para los alumnos y para el docente, y dificultad para llevar a cabo los trabajos en grupo. Se han obtenido unos resultados positivos, que indican que más del 90% de los alumnos supera la asignatura con una mayoría de calificación notable.

Arribas, Carabias y Monreal (2010) realizan un estudio sobre la docencia y evaluación que se lleva a cabo en la escuela de Magisterio de Segovia (titulaciones de magisterio de educación infantil, educación física, educación primaria y educación musical). La muestra está compuesta por tres grupos: profesorado, alumnos de último curso y egresados de los últimos 3 años. Se recogen los datos a partir de cuestionarios validados referentes a la metodología, evaluación y la percepción sobre el desarrollo de competencias. Los resultados obtenidos demuestran que hay una gran utilización de metodologías activas y evaluación formativa, y que el alumnado considera que sí contribuyen al desarrollo de competencias docentes; utilización habitual de medios audiovisuales, escasa utilización de seminarios y mesas redondas. Se utilizan poco los portafolios o carpetas colaborativas, apenas realizan exámenes orales o tipo test; los instrumentos de evaluación más utilizados habitualmente para la calificación son los exámenes escritos, de desarrollo o de preguntas cortas. Los sistemas de evaluación como son la autoevaluación, autocalificación o calificación dialogada son casi inexistentes. En lo referente a la percepción de competencias docentes, encuentran que

la menos desarrollada es la que hace referencia a la participación en el centro e implicación del docente con las familias.

Hamodi (2011) en su trabajo de investigación tiene como objetivo conocer la eficiencia y valoración de procesos y sistema de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. También trabaja con las tres poblaciones (profesorado, alumnos y egresados) y utiliza los grupos de discusión como instrumento de recogida de datos. Los resultados obtenidos indican que tras la utilización de una evaluación formativa los alumnos obtienen mejores resultados, desarrollan la capacidad crítica y reflexiva y se considera más coherente con los principio del EEES. Destaca que este tipo de sistema de evaluación es valorado de forma positiva por las tres poblaciones; no obstante, los egresados son los que más ventajas encuentran a este tipo de evaluación.

Hamodi y López (2012) exponen la valoración de alumnos y egresados sobre la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. La investigación se realiza mediante grupos de discusión. Los resultado indican que la evaluación formativa ayuda aprender más y mejor y es un medio útil para educar. La evaluación colaborativa con el profesor es más aceptada que la calificación entre iguales. Se demanda que haya coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa. Se pide una formación continua para aplicar lo experimentado a su práctica docente, empezando por el prácticum. Consideran necesario profundizar en los discursos de los alumnos de los que obtienen una opinión menos favorable, para encontrar los puntos débiles del y poder realizar las mejoras necesarias.

En la tabla 13 presentamos un resumen de los artículos utilizados en este apartado de antecedentes, así como los aspectos más destacados de dichos artículos.

TABLA.13. Resumen de los artículos correspondientes a los antecedentes de la investigación.

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
López. V.M. (2008)	Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas y experiencias.	-Importancia de una evaluación formativa en la Enseñanza Superior. -Favorece la enseñanza activa. -Mejora el aprendizaje. -Mejora la docencia.

Monjas (2009)	Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes.	Experiencia docente, con la agrupación de tres asignaturas en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. -Ventajas enfocadas a que este sistema tiene un mayor carácter formativo. - Desventajas relacionadas con mayor esfuerzo para llevar a cabo la asignatura tanto para el profesor como para el alumno y las dificultades para llevar a cabo los trabajos en grupo.
Arribas, Carabias y Monreal (2010)	La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia.	-Hay gran utilización de metodologías activas y formativas en la formación de los futuros docentes. -El sistema de evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias. -Los instrumentos de evaluación más utilizados son los exámenes escritos. -Poca participación de las familias en el centro.
Hamodi (2011)	La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado (Trabajo fin de Máster) Universidad de Valladolid.	-Se centra en conocer y valorar la eficacia del sistema de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. -Destaca la valoración positiva por parte de los tres colectivos de alumnos, profesores y egresados.
Hamodi y López (2012)	La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado.	-La evaluación formativa ayuda aprender más y mejor. -la evaluación colaborativa es más aceptada por los alumnos que la calificación entre iguales. -Necesidad de profundizar en los discursos que tienen una opinión menos favorable para poder llevar a cabo mejoras en los puntos débiles.

Como conclusión podemos observar que en la Escuela de Magisterio de Segovia se han realizado diferentes estudios y experiencias en torno a la temática de la evaluación formativa en la docencia universitaria. Los estudios llevados a cabo en dicho contexto obtienen resultados positivos hacia el uso de este tipo de sistema, como es una mayor implicación del alumnado, que suele generar un mejor rendimiento académico y parece contribuir al desarrollo de competencias docentes. Los alumnos perciben un gran uso de metodologías activas en su formación aunque piden mayor coherencia entre la teoría y la práctica. Se valora negativamente la carga de trabajo se supone llevar correctamente este tipo de evaluación tanto para el alumno como para el profesor.

5. METODOLOGÍA

Como explicamos en la introducción, el principal objeto de estudio de esta investigación es conocer la utilización de sistemas de evaluación formativa y su valoración en la formación inicial del profesorado (FIP), en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, desde la perspectiva del alumnado en su último curso de formación inicial. Dicho objeto de estudio lo hemos diferenciado en objetivos de investigación:

- 1.** Conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor en el aula.
- 2.** Conocer la importancia que tiene para los alumnos la presencia de capacidades cognitivas para su formación como docentes, en los sistemas de evaluación.
- 3.** Conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 4.** Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la relación que existe entre los instrumentos de evaluación que se utilizan y el desarrollo de competencias docentes.
- 5.** Conocer la valoración del alumnado frente al uso que hace el profesor de los diferentes sistemas de evaluación en las asignaturas cursadas.

A continuación vamos a ir presentando los diferentes datos de diseño y metodología del estudio llevado a cabo con el alumnado de la especialidad de Educación Física de la Escuela de Magisterio de Segovia.

5.1. MUESTRA

El estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de último curso de EF de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. La muestra está formada por 74 alumnos y es representativa de la población (120). En cuanto al sexo, destacar que 72% de encuestados son representativos del sexo masculino, tiene un porcentaje superior frente al de las mujeres que representan un 27 % de la muestra. La media de edad oscila entre 21, 95 años. Son alumnos pertenecientes a la titulación de maestro de Educación Física.

5.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento utilizado para la obtención de los datos ha sido un cuestionario diseñado “ad hoc”, validado previamente, para recoger la valoración que hace el alumnado de último año de carrera de los sistemas de evaluación y calificación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF), atendiendo al conjunto de asignaturas de toda su formación. Dicho cuestionario consta de 10 preguntas con un total de 61 ítems, con una escala tipo Likert, graduada de 0-4, de modo que las respuestas ofrecen 5 alternativas:

a-en las preguntas de la 1 a la 4: 0 = ninguna, 1= pocas, 2 = algunas, 3 = bastantes, 4 = todas

b-en las preguntas de la 5 a la 10: 0 = ninguna, 1= poco, 2 = medio, 3 = alto, 4 = muy alto

5.3. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos se han volcado y analizado utilizando el programa estadístico SPSS 15.0, que proporciona el desarrollo estadístico necesario para llevar a cabo un posterior análisis descriptivo de los datos, basado fundamentalmente en la media obtenida del análisis de frecuencias.

6. RESULTADOS

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios realizados por el alumnado de la titulación de Maestro de Educación Física de la Escuela de Magisterio de Segovia. El objetivo del cuestionario elaborado es conocer la opinión de dichos alumnos en cuanto a la utilización de instrumentos y sistemas de evaluación empleados en el conjunto de asignaturas de toda su formación. Con el fin de proporcionar al lector mayor claridad visual del análisis y de la descripción los resultados, se hace uso de tablas que plasman las medias que resultan de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario. Los resultados indican que los alumnos han asistido entre un 50 y 90% de las clases. Por lo que la mayoría de la muestra (un 71, 6%) ha asistido con bastante frecuencia, como nos indica la media obtenida (2,00).

En este apartado procedemos a realizar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir de los ítems que forman el cuestionario realizado por la muestra indicada anteriormente.

En la tabla 14, se presenta la valoración sobre la coherencia entre los sistemas de evaluación y los programas de las asignaturas, así como la información que aporta el profesorado al alumnado sobre sus aprendizajes. Las medias parecen indicar que los alumnos opinan que los sistemas de evaluación utilizados se corresponden con el programa de la asignatura bastantes veces, mientras que solo algunas veces reciben información de sus aprendizajes.

TABLA 14. Sistemas de evaluación en función del programa e información de los aprendizajes

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P1	En las asignaturas cursadas, ¿los sistemas de evaluación empleados se han correspondido con lo recogido en el programa?	2,90
P2	Frecuencia en que los profesores te han informado de tus aprendizajes a través del sistema de evaluación utilizado	1,80

En la tabla 15, se presentan las capacidades cognitivas que han estado presentes en las asignaturas. Los datos indican que, desde el punto de vista del alumnado, todas las capacidades cognitivas indicadas son requeridas de forma importante en los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas. La capacidad que obtiene el valor más alto es la más simple: “recordar” (3.09), mostrando además fuertes diferencias con el resto de capacidades, que oscilan entre 2.43 y 2.70. Por otra parte, “sintetizar” es la capacidad que obtiene una media más baja (2.43), “aplicar” y “valorar” se encuentran entre la media del resto de las capacidades (2,64). Los alumnos opinan que todas las capacidades están medianamente presentes en las asignaturas cursadas en su formación, destaca por arriba la capacidad de recordar y por abajo la capacidad de síntesis, en comparación al resto de las capacidades cognitivas.

TABLA 15. Capacidades cognitivas presentes en las asignaturas cursadas (escala 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	Recordar	3,09
	Aplicar	2,64
	Comprender	2,70
	Analizar	2,57
	Sintetizar	2,43
	Valorar	2,64

En la tabla 16, se presenta la importancia que tienen para los alumnos las distintas capacidades cognitivas en su formación. Los alumnos consideran que todas las capacidades cognitivas tienen bastante importancia para su formación. La capacidad con el valor más alto y por tanto la que los alumnos otorgan mayor importancia es “comprender” (3,73), en diferencia a la capacidad de “recordar” obtiene el valor más bajo (2,54), considerándola poco importante. “Aplicar”, “analizar”, “sintetizar” y “valorar” obtienen un valor de entre 3,30 y 3,66 resultados que no se alejan del valor más alto de la media, podemos considerar que son también capacidades bastante importantes para la formación de los alumnos.

Si comparamos estos resultados con los resultados de la tabla 11, podemos ver que no se corresponden las capacidades que se trabajan en el aula con las que resultan importantes para el alumno. En la FIP la capacidad que consideran más presente es la de “recordar”, mientras que los resultados demuestran que para los alumnos es la capacidad menos importante.

TABLA 16. Importancia de las capacidades cognitivas

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P4 Importancia que tienen para tu formación las siguientes capacidades cognitivas	Recordar	2,54
	Aplicar	3,58
	Comprender	3,73
	Analizar	3,32
	Sintetizar	3,30
	Valorar	3,66

En la tabla 17, se muestra el grado de coherencia entre los elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación utilizado. Los resultados indican que existe un grado medio de coherencia entre los elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación. Si nos remitimos a los resultados vemos que la media oscila entre 2,49 y 2,82. Destaca con mayor grado de coherencia (2,82) los contenidos y el sistema de evaluación, frente a las finalidades del programa y el sistema de evaluación que obtienen el menor valor (2,49), seguido de la coherencia entre competencias y el sistema de evaluación (2,53), la metodología y el sistema de evaluación (2,58) y la evaluación y la calificación (2,70), que es el segundo valor más alto obtenido.

Los alumnos destacan como más coherente la relación entre los contenidos y el sistema de evaluación (2,80) y la evaluación en relación a la calificación (2,70).

TABLA 17. Grado de coherencia entre las asignaturas y el sistema de evaluación (escala de 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P5. Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	a) Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	2,49
	b) Entre los contenidos y el sistema de evaluación	2,82
	c) Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación	2,53
	d) Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	2,58
	e) Entre la evaluación y la calificación obtenida	2,70

La tabla 18, presenta la frecuencia de uso de instrumentos y procedimientos de evaluación. Los resultados indican que hay una descompensación en la frecuencia de uso de los distintos instrumentos de evaluación. El valor más bajo corresponde a los exámenes orales, valor próximo a 0 (,41), frente al uso de informes o trabajos escritos que obtienen el valor más alto (3,30), los resultados indican que los alumnos opinan que hay una alta utilización de estos instrumentos. Vemos una clara diferencia de la utilización de éste con el uso de otros instrumentos como los exámenes escritos con documentos (1,07), pruebas prácticas de carácter físico (1,19), las fichas de observación (1,64), portafolios (1,92), control y participación en el aula (2,00), que reciben un valor muy por debajo. Los demás instrumentos (examen tipo test, examen de preguntas cerradas, examen de preguntas abiertas, examen de preguntas cortas, ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales, cuaderno de campo) reciben un valor que oscila entre 2,32 y 3,18, lo que supone un uso de ellos medio-alto.

TABLA 18. Frecuencia de uso de instrumentos y procedimientos de evaluación (escala de 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P6 Con que frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos de evaluación en las asignaturas cursadas	a) Observación del profesor en clase (fichas de observación)	1,64
	b) El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	2,00
	c) Examen tipo test	2,32
	d) Examen de preguntas abiertas	2,53
	e) Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2,59
	f) Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2,42
	g) Exámenes escritos dejando disponer de documentos	1,07
	h) Exámenes orales	,41
	i) Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, ...)	1,19
	j) Portafolios	1,92
	k) Cuadernos de campo	3,18
	l) Informes o trabajos escritos	3,30
	m) Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,66

La tabla 19, muestra el grado de coherencia entre los diferentes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor. Según los resultados obtenidos, existen diferencias significativas entre el grado de coherencia de los diversos instrumentos y el desarrollo de competencias para ser profesor. Los datos indican que, desde la visión del alumno, hay instrumentos que contribuyen poco a dicho desarrollo. Los instrumentos los podemos dividir en tres grupos según los valores obtenidos: (a) valores muy altos, entre 3 y 3,07, que corresponden a los informes o trabajos escritos (3,00), instrumentos de control de aula (3,01) y los cuadernos de campo (3,07); (b) valores medios, entre 2,50 y 2,84, exámenes de preguntas cortas, portafolios, exámenes de preguntas abiertas, ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales y fichas de observación para el aula; (c) valores bajos, entre 1,48 y 1,99, con grandes diferencias con los instrumentos del primer grupo, corresponde a las pruebas prácticas de carácter físico (1,48), exámenes tipo test (1,73), exámenes con documentos (1,75), exámenes de preguntas cerradas (1,84) y exámenes orales (1,99).

TABLA 19. Grado de coherencia entre los instrumentos de evaluación y desarrollo de competencias para ser profesor (escala de 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P7 Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor	a) Observación del profesor en clase (fichas de observación)	2,84
	b) El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	3,01
	C) Examen tipo test	1,73
	d) Examen de preguntas abiertas	2,62
	e) Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2,50
	f) Examen de preguntas cerradas (definiciones)	1,84
	g) Exámenes escritos dejando disponer de documentos	1,75
	h) Exámenes orales	1,99
	i) Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, ...)	1,48
	j) Portafolios	2,56
	k) Cuadernos de campo	3,07
	l) Informes o trabajos escritos	3,00
	m) Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,83

Si comparamos las tablas 18 y 19 podemos ver las diferencias que existen entre el uso real de instrumentos de evaluación y lo que alumnos consideran que desarrolla mejor las competencias para ser profesor; se observan fuertes diferencias. Respecto al control de la participación en el aula (grupos y debates), vemos las diferencias más significativas, los alumnos le otorgan una alta importancia (3,00) para el desarrollo de competencias, mientras que éstos opinan que el profesorado lo usa a nivel medio (2,00). Por el

contrario, en otros instrumentos coinciden entre el uso y la importancia concedida al uso de estos instrumentos; por ejemplo, el estudiante considera de una importancia media-alta el uso de exámenes de preguntas abiertas y preguntas cortas (2,62, 2,50) y consideran que el profesor lo usa en torno a una media de 2,53, y 2,59; al igual que con los cuadernos de campo, obtienen una media alta de 3,18 en cuanto al uso que hace el profesor y una media de 3,07 respecto a la importancia que los alumnos consideran que tiene para el desarrollo de competencias, en éste encontramos la coincidencia más significativa.

En la tabla 20, se presenta el grado de acuerdo con una serie de ítems relacionados con el proceso de evaluación. Según la opinión de los alumnos, muestran un grado medio-alto con los ítems expuestos. Otorgan el valor más alto a que la interacción entre el profesor y el favorece el proceso de evaluación (3,49) y el valor más bajo a que la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo (2,46). Observamos que no hay grandes diferencias en la media que obtienen las distintas afirmaciones, ya que el valor de éstas oscila entre 2,53 y 3,46.

Los alumnos muestran un alto grado de acuerdo en que la interacción entre el profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación, que el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante y que la realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación. Por el contrario no están muy de acuerdo en que las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado, que la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo y que dicha recogida de información fomente la motivación por el aprendizaje.

TABLA 20. Grado de acuerdo con diferentes aspectos de la evaluación (escala de 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	a) Interacción entre el profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación	3,49
	b) La realización de las pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación	3,07
	c) Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado	2,53
	d) La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo	2,54
	e) la recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje	2,46
	f) La evaluación positiva repercute en la autoestima del/la estudiante	3,46

	g) El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/la estudiante	3,27
--	--	------

En la tabla 21 se muestra la valoración de los alumnos en relación a las asignaturas que no han tenido un sistema de evaluación adecuado. Desde el punto de vista del alumnado, vemos que no están de acuerdo con todas afirmaciones que se presentan. La media más baja la obtiene “la complejidad del propio sistema de evaluación” (1,82), valor bastante alejado del resto de afirmaciones que oscilan entre 2,08 y 3,21). El valor más alto que se le otorga “al número excesivo de alumnos por clase” (3,21). Los alumnos están poco de acuerdo en que las asignaturas que no han tenido un adecuado sistema de evaluación se deba a la complejidad del propio sistema de evaluación. En cambio sí que consideran que se debe en un alto grado al exceso de alumnos por clase y en un grado medio de acuerdo a la falta de claridad del profesor al aplicar el sistema de evaluación.

TABLA 21. Valoración de afirmaciones respecto a asignaturas con sistemas de evaluación poco adecuados (escala de 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P9 Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a:	a) La desmotivación del profesor	2,08
	b) La falta de formación del profesorado	2,16
	c) La complejidad del propio sistema de evaluación	1,82
	d) La falta de claridad del profesor al aplicarlo	2,65
	e) la escasez de tiempo para evaluar	2,32
	f) Al número excesivo de alumnos por clase	3,21

En la tabla 22, se presenta el grado de acuerdo de los alumnos sobre afirmaciones en relación a las calificaciones de las asignaturas. En general las afirmaciones referidas a la calificación reciben unas valoraciones bastante bajas por parte de los alumnos. La media más alta la obtiene el ítem que afirma que “la calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación” (2,84). Observamos diferencias significativas en el resto de afirmaciones que, obtienen un valor importante por debajo de éste, oscila entre 1,63 y 2,00. La media más baja la obtiene la afirmación que expone que “se califica a partir de la coevaluación” (1,63). Los alumnos opinan en un grado de acuerdo medio que la calificación la decide el profesor mediante la evaluación. Por el contrario valoran que se utiliza poco la coevaluación como medio de calificación en las asignaturas cursadas. Más cercano a la media más alta se encuentra el uso de la autocalificación y la calificación dialogada.

TABLA 22. Grado de acuerdo con las afirmaciones en relación a la calificación (escala 0-4)

CÓDIGO	ITEM	MEDIA
P10. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones , en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado	a) La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	2,84
	b) El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)	2,00
	c) Se califica de forma dialogada y consensuada (entre profesorado y alumnado) (parcial o totalmente)	2,19
	d) Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	1,76
	e) Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)	1,63

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones de este estudio de investigación, propiamente descriptivo, atienden a dos aspectos: (1) los objetivos de la investigación y (2) futuros estudios y/o acciones a partir de los resultados obtenidos.

Respecto a los objetivos del estudio, el primero de ellos hace referencia a “conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor”. En este sentido, los alumnos consideran que existe bastante coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que se utiliza (entre 2’49 y 2’62, según el ítem).

El segundo objetivo era: “conocer la importancia que tiene para los alumnos la presencia de capacidades cognitivas para su formación como docentes, en los sistemas de evaluación”. Los resultados indican que, según la visión de los alumnos, la capacidad más presente en las asignaturas cursadas durante su formación inicial es la capacidad de “recordar” y la que menos se trabaja es la capacidad de “sintetizar”. Estas capacidades presentes en las asignaturas no se corresponden con las que el alumnado considera importantes para su formación, que es la capacidad de “comprender”, mientras que la que consideran menos importante es la capacidad de “recodar”. Por tanto, las capacidades que se desarrollan en las asignaturas no se corresponden con aquellas que los alumnos consideran de mayor interés en su formación.

Centrándonos en el tercer objetivo: “Conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación”, podemos concluir que los instrumentos

utilizados con más frecuencia en el aula son los informes o trabajos escritos y los cuadernos de campo, siendo poco o nada utilizados los exámenes orales y los exámenes escritos dejando disponer de documentos.

El cuarto objetivo hace referencia a “conocer la percepción que existe sobre la relación entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencia para ser profesor”. Los resultados muestran que el alumnado considera que los cuadernos de campo y los informes o trabajos escritos son los instrumentos que tienen mayor grado de coherencia con el desarrollo de competencias para ser profesor, mientras que creen que las pruebas prácticas de carácter físico son las que menor grado de coherencia tienen con el desarrollo de dichas competencias. Por tanto podemos considerar que existe una buena relación con los instrumentos de evaluación que más se utilizan en el aula y los que el alumnado considera más coherentes para el desarrollo de competencias docentes.

El último objetivo del estudio es: “conocer la valoración del alumnado frente al uso de los diferentes sistemas de evaluación”. Los datos muestran que el alumnado entiende que el uso de sistemas de evaluación favorece el proceso de aprendizaje, siempre que exista un conocimiento previo de dicho sistema (3,27); además, los alumnos opinan que una evaluación positiva influye en la autoestima del estudiante, consideran que la interacción con el profesor favorece el proceso de evaluación. Por otro lado afirman que la recogida de información para la evaluación genera en ellos tensión y nerviosismo.

Hemos tenido la oportunidad de comprobar la importancia que tiene un uso correcto de sistemas e instrumentos de evaluación en el desarrollo de los programas de las asignaturas, en este caso, para la formación de los futuros docentes. Con el uso de estos sistemas contribuyen al desarrollo de capacidades cognitivas necesarias para su formación y en el desarrollo de competencias para ser profesor. Este estudio aporta información relevante sobre qué aspectos resultan importantes en los estudiantes para desarrollar competencias necesarias para ser profesor.

A partir de los resultados de este estudio se abren diferentes líneas de investigación sobre la misma temática; la primera puede ser la realización de estudios comparativos entre las valoraciones del alumnado y la de otros colectivos, como pueden ser el profesorado y los egresados del mismo centro. Otras podrían provenir de la aplicación

de estadística diferencial sobre alguno o varios de estos colectivos. Inicialmente, la primera línea de investigación citada. La tercera línea, sería la aplicación de ciclos de investigación-acción con el profesorado del centro, destinados a ampliar y mejorar la implantación de sistemas de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado, dirigidos a mejorar las competencias profesionales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arandia, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arribas, E., Carabias, J.M., Galindo, D., Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 27-25
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M., Capallonch, 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.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010) Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*. 18, 255-276.
- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez –Mínguez, L., Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en educación física. *Revista Fuentes*, 8, 1-13.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>. Consultado el (19/06/2012).
- Chivite, M. y Romero, M^aR. (2009). Evaluación de competencias con fuerte componente afectivo: un sistema de evaluación formativa y continua. En López, V.M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (104-107). Madrid: Narcea.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2), 13-30.

- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M y Palacios-Picos, 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.
- Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado* (Trabajo fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid
- Hamodi, C y 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 & Education*, 4 (1), 103-116.
- Ibarra, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. En prensa. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/359092.pdf?documentId=0901e72b811cda07>.
- López, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia E.E.S.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 93-119.
- López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (26), 69-86
- López, V.M., Martín, L.F, y Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19.
- López Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 3 (31), 295-296.
- López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V.M (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 117-130.
- Martínez, L., Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95-106.

- Monjas, R. (2009). Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En López, V.M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (174-178). Madrid: Narcea.
- Núñez, E., y Díaz, F.J. (2008). Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte. *Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, 2-5 de abril de 2008. Séneca (Epst. 7,8).
- Palacios, A y López, 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. En prensa.
- Pérez, Á., Tabernero, B., López, V.M., Ureña, R., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., 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, 435-452.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M.S. y Gómez-Ruiz, M.A. (2010). Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Ruíz, E., Ortín, N., Alarcón, F., García-Pellicer, J.J., García-Giménez, J.V. (2008). Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura de balonmano. *Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, 2-5 de abril de 2008. Séneca (Epst. 7,8).
- Ureña, N., Ruíz, E., Alarcón, F., García-Pellicer, J., y García-Jimenez, J.V. (2008). Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Educación física de Base. *Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, 2-5 de abril de 2008. Séneca (Epst. 7,8).
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de docencia Universitaria*. 9 (1), 135-158.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C., y Manrique, J.C. (2006-2007). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 2-33.