

**“La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional” (Formative Assessment and Learning Oriented Assessment in Higher Education: An International Review”).**



MÁSTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA  
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA  
TRABAJO FIN DE MÁSTER  
CURSO 2012-2013

**Elaborado por Emilio José Barrientos Hernán**  
**Tutorizado por Víctor López Pastor**



## RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es conocer los estudios realizados en la literatura internacional sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Para llevar a cabo el estudio se ha usado una metodología cualitativa y más concretamente un análisis de documentos. Utilizando como técnica la búsqueda bibliográfica, la cual se ha llevado a cabo en tres bases de datos: ERIC, WOK y Google Scholar sobre las categorías conceptuales: (1) Formative Assessment; (2) Alternative Assessment; (3) Authentic Assessment; (4) Assessment For Learning; (5) Learning Oriented Assessment; (6) Electronic Assessment and (7) Students Involvement. Los resultados encontrados son: (1) Un gran número de documentos relacionados con el concepto de evaluación de evaluación formativa(22) como un posible sistema de evaluación; (2) Muchos estudios analizan como dotar al feedback de un carácter formativo (12) y (3) la responsabilidad e implicación de los alumnos aumenta en procesos de evaluación que involucren al alumnado en su aprendizaje: “Peers-Assessment”, “Self-Assessment” y “Collaborative Assessment”.

### **Palabras clave:**

Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Educación Superior, Feedback.

## ABSTRACT

The main aim of this paper is a review of the International literature on Formative and Shared Assessment in Higher Education. We use a qualitative methodology and more specifically a documentary analysis, using a literature based research in three documentary browsers: Eric, Wok and Google Scholar. The search terms were: (1) Formative Assessment; (2) Alternative Assessment; (3) Authentic Assessment; (4) Assessment For Learning; (5) Learning Oriented Assessment; (6) Electronic Assessment and (7) Students Involvement. The key findings are: (1) several works related to Formative Assessment (22) as a possible assessment system; (2) lots of documents study how to use feedback in a formative way(12) and (3) responsibility and implication of students increase in assessment processes related to student learning involvement: “Peers-Assessment”, “Self-Assessment” y “Collaborative Assessment”.

### **Keywords:**

Formative Assessment, Shared Assessment, Higher Education, Feedback.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	7
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	7
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	9
4.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA .....	9
4.2. ACLARACIÓN DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	11
4.3. ANTECEDENTES A LA INVESTIGACIÓN .....	12
<b>5. METODOLOGÍA</b> .....	17
5.1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA .....	17
5.2. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS .....	17
5.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS .....	18
5.4. ANÁLISIS DE DATOS .....	19
5.5. CRITERIOS DE RIGOR .....	20
5.5.1. Credibilidad .....	20
5.5.2. Transferibilidad .....	21
5.5.3. Dependencia .....	21
5.5.4. Confirmabilidad .....	21

<b>6. RESULTADOS</b>	<b>22</b>
6.1. CATEGORIAS RELACIONADAS CON EVALUACIÓN	
FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	22
6.1.1. Formative Assessment	22
6.1.2. Alternative Assessment	29
6.1.3. Authentic Assessment	32
6.1.4. Assessment For Learning	34
6.1.5. Learning Oriented Assessment	37
6.1.6. Electronic Assessment	39
6.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN	
COMPARTIDA EDUCACIÓN SUPERIOR	42
6.2.1. Students Involvement Assessment	42
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>46</b>
7.1. CONOCER EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS	
REALIZADOS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA EN	
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LITERATURA	
INTERNACIONAL ESPECIALIZADA	46
7.2. REALIZAR UNA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA DE	
CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN	
FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA	
LITERATURA INTERNACIONAL	47

7.3. ESTABLECER UNA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	47
7.4. CONOCER EL ESTADO DE LA CUESTIÓN A NIVEL INTERNACIONAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	48
7.5. PROSPECTIVA .....	49
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>49</b>

## INDICE DE TABLAS

TABLA 1. Resultados de las búsquedas bibliográficas realizadas .....	18
TABLA 2. Tabla ejemplo volcado de datos .....	18
TABLA 3. Términos naturalistas y científicos adecuados para los cuatro aspectos de credibilidad .....	20
TABLA 4. Volcado de datos Formative Assessment .....	23
TABLA 5. Volcado de datos Alternative Assessment .....	29
TABLA 6. Volcado de datos Authentic Assessment .....	32
TABLA 7. Volcado de datos Assessment For Learning .....	35
TABLA 8. Volcado de datos Learning Oriented Assessment .....	37
TABLA 9. Volcado de datos Electronic Assessment .....	38
TABLA 10. Volcado de datos Students Involvement Assessment .....	42

# 1. INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación es la realización de un análisis bibliográfico sobre el estado de la cuestión a nivel internacional de la temática de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, así como la temática de la Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación superior.

Se realizará una búsqueda bibliográfica sobre los conceptos relacionados con la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, así como con la Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación superior. La búsqueda se llevará a cabo en las principales bases de datos internacionales sobre la temática (WOK, Google Scholar y ERIC), especialmente en las editoriales y revistas internacionales de impacto que tienen una mayor tradición en la materia (Routledge, Evaluation and Assessment in Higher Education, Higher Education, Further and Higher Education, European Journal of Teacher Education,...).

Tras la realización de las correspondientes búsquedas y selección de documentos objeto de estudio, se procederá a realizar un análisis bibliográfico y de contenido de los mismos, así como un proceso de categorización de la información, para elaborar el informe de resultados y las principales conclusiones sobre el estado de la cuestión actual a nivel internacional.

En este trabajo se va a realizar los siguientes apartados: (1) una definición de los objetivos que se van a desarrollar a lo largo del TFM y que nos servirán para analizar las conclusiones de los resultados obtenidos; (2) justificación teórica de la elección de la temática de estudio, los porqués de esta temática; (3) marco teórico con un análisis teórico de los principales autores relacionados con la temática de estudio, una aclaración terminológica de conceptos y unos antecedentes a la investigación; (4) la utilización de una metodología cualitativa utilizando como técnica el análisis bibliográfico de los documentos; (5) unos resultados donde se analizará cada una de las categorías conceptuales buscadas en las bases de datos; (6) en las conclusiones se resumirán de manera muy breve los resultados obtenidos y (7) las referencias bibliográficas utilizadas, tanto durante el desarrollo del TFM como en los documentos seleccionados para hacer los resultados.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo de estudio en este Trabajo Fin de Máster (TFM), es la realización de un análisis bibliográfico sobre el estado de la cuestión, a nivel internacional, de la temática de la Evaluación Formativa, Compartida y Orientada al Aprendizaje en Educación Superior.

Éste objetivo general se ha concretado en otros cuatro más específicos:

1. Conocer el estado de la cuestión de los estudios realizados sobre evaluación formativa en educación superior en la literatura internacional especializada.
2. Realizar una búsqueda bibliográfica de conceptos relacionados con la evaluación formativa y compartida en educación superior en la literatura internacional.
3. Establecer una búsqueda bibliográfica internacional de términos relacionados con la evaluación orientada al aprendizaje en educación superior.
4. Conocer el estado de la cuestión a nivel internacional sobre la participación del alumnado en la evaluación en educación superior.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

En este apartado voy a analizar el por qué de la elección del tema: “La Evaluación Formativa y la Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional”

Por un lado, durante mi formación como maestro especialista de educación física en la Escuela de Magisterio de Segovia tuve la suerte de poder acceder a una beca de colaboración durante el curso 2005/2006, ligada a la entonces emergente “Red de Evaluación Formativa en Educación Superior”. A partir de entonces, empezó a crecer mi interés por la evaluación formativa en general y en particular en conocer como funcionaría este sistema de evaluación en las etapas educativas en las cuales yo pudiera impartir docencia, en este caso en educación primaria.

Por otro lado, tanto durante mi formación como maestro y actualmente en el desarrollo del Máster de Investigación en Educación, he tenido la oportunidad de conocer en

primera persona, como alumno, diferentes sistemas de evaluación formativa y compartida durante mi formación inicial en la universidad.

Además, es importante conocer los estudios y artículos sobre Evaluación Formativa en Educación Superior publicados en la literatura internacional especializada, ya que desde la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se exigen una serie de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario. Entre ellos, me parece interesante destacar la entrada de los créditos ECTS. Estos créditos se componen de una carga lectiva presencial y otra de trabajo personal, por lo que el rol del alumno pasa a ser el de protagonista de su proceso de aprendizaje, en vez de ser un mero receptor de contenidos; supone la obligación de realizar un trabajo personal fuera de las horas lectivas de docencia presencial. De esta manera, sus aprendizajes no serán únicamente valorados al finalizar los contenidos de la asignatura, sino que es fundamental ir recibiendo información y feed-back sobre dicho proceso de aprendizaje personal a lo largo del cuatrimestre.

Así, partiríamos de la necesidad de tener que enfocar la evaluación en educación superior desde un enfoque distinto a la que se realizaba anteriormente, en donde primaba una evaluación tradicional y sumativa. Por evaluación tradicional y sumativa entendemos un sistema de evaluación en la que el alumno es un simple receptor de conocimientos, con la única función de memorizarlos para poder superar un examen final. La función del docente sería la de realizar clases magistrales en las que transmitir dicha información a sus alumnos para poder aprobar el citado examen final. Este aspecto es el que Freire (1990) denomina “Aprendizaje Bancario”, donde el educador es quien conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos serían así una especie de «recipientes» en los que se «deposita» el saber, con la única necesidad de archivar los conocimientos recibidos.

Por ello, en el actual escenario del EEES, la evaluación formativa puede ser una herramienta muy útil, ya que implicaría una mayor participación de los docentes y discentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula.

## 4. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado voy a realizar una revisión de algunos de los estudios realizados sobre esta temática. Para ello, voy a analizar la información en tres apartados: (1) Concepto de evaluación formativa, (2) aclaración de términos relacionados con la evaluación formativa, y (3) los antecedentes de esta investigación.

### 4.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

En López y Palacios (2013) mencionan dos enfoques opuestos en la enseñanza universitaria a la hora de plantear la evaluación del alumnado: una Evaluación Orientada a la Calificación (única o predominantemente sumativa y final) frente una Evaluación Orientada al Aprendizaje (predominantemente formativa y continua). En López y Palacios (2012) complementando la afirmación anterior, señalan que la evaluación centrada en la calificación parece ser la que se lleva a cabo habitualmente en Formación Inicial del Profesorados, de manera que el concepto evaluación no se suele interpretar en su sentido más amplio y abierto, sino como un mero sinónimo reduccionista de calificación, o de cualquiera de los términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control, etc.

“En cambio, la evaluación orientada al aprendizaje se caracteriza por desarrollar tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos, implicar a los alumnos en el proceso de evaluación y aportarles retroalimentación con posibilidades de mejora y aprendizaje”. (López y Palacios; 285)

Por otro lado, Gauntlett (2007), realiza una revisión bibliográfica sobre evaluación formativa en educación superior. Entre los aspectos que analiza están: el concepto de evaluación formativa, diferencias entre evaluación formativa y sumativa, diferencias entre evaluación formativa y feedback y que modelos y prácticas de evaluación formativa están disponibles en la literatura internacional. Además, expone la siguiente definición de evaluación formativa:

“A form of assessment to help students develop as learners and teachers develop as teachers to both produce effective learning” (Gauntlett 2007; 7)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La evaluación formativa sería una manera de evaluar en el que tanto los discentes como los docentes han de desarrollarse como tales con el objetivo compartido de producir un “aprendizaje efectivo”.

En cuanto a Black and William (1998), se centran más en aspectos ligados a como se provee el feedback en las actividades llevadas a cabo en el aula, formulando la siguiente definición de evaluación formativa:

“Encompassing all those activities undertaken by teacher, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (Black & William 1998; 2)<sup>2</sup>

Asimismo, Yorke (2003,2005) argumenta que la evaluación formativa es un complejo sistema de indicaciones entre académicos y estudiantes. Según el autor, este “sistema de indicadores” se compone de 5 etapas:

“Stage 1: “The assessment task and criteria are specified by the tutor, who takes into account the structure of the subject discipline, the programme specification, and the point in the programme that the students are expected to have reached”.

Stage 2: “The task is interpreted by the student in the light of the stated assessment criteria. The interpretation is influenced by the student’s general intellectual development and also the beliefs that they hold about their capability”

Stage 3: “The student undertakes the task”.

Stage 4: “The student’s performance is graded by the tutor with reference to the stated criteria. The grade is ideally accompanied by comments on the performance and on how improvements might be made”.

Stage 5: “The feedback is received by the student and interpreted. The student (again, ideally) learns from the feedback, and hence develops. In addition, the tutor/assessor may gain an appreciation of how the students have responded to the task, and can make inferences about the effectiveness of their teaching. This

---

<sup>2</sup> Conjunto de actividades llevadas a cabo por el profesor y/o sus alumnos, las cuales aportan información para ser usada como “feedback” (retroalimentación) para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

could lead to revision of the assigned task and possibly to their teaching approach” (Yorke 2005; 226).<sup>3</sup>

Estas etapas serían las que tendrían que suceder para entender la evaluación como formativa. Para ello, el feedback que se ha de aportar a las actividades por docentes y discentes tiene que estar focalizado en mejorar esa actividad, sino será muy difícil crear un “Aprendizaje Efectivo” (Gauntlett, 2007).

## **4.2. ACLARACIÓN DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Por otro lado, han surgido una serie de conceptos relacionados con la evaluación formativa en educación superior: (1) Evaluación alternativa, (2) Evaluación autentica, (3) Evaluación para el aprendizaje, (4) Evaluación orientada al aprendizaje, (5) Autoevaluación, (6) Coevaluación y Evaluación entre iguales, y (7) Evaluación compartida.

En López et al. (2009) y López (2012) nos presentan las siguientes definiciones:

1- Evaluación Alternativa (Alternative Assessment): “Técnicas y métodos que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar”.

2- Evaluación Auténtica (Authentic Assessment): “Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real”.

---

<sup>3</sup> (1) El tutor especificara la evaluación de la tarea y los criterios de la misma, para ello tendrá en cuenta el área, la programación, y el punto de la programación que se espera que los estudiantes han de alcanzar. (2) La tarea es interpretada por el estudiante en base a los criterios de evaluación establecidos. La interpretación está influenciada por el desarrollo intelectual del alumno y las creencias que sostiene sobre esa capacidad intelectual. (3) En la tercera el estudiante llevara a cabo la tarea. (4) El trabajo del alumno será valorado por el tutor en base a los criterios establecidos. La valoración ideal estaría acompañada por comentarios sobre el trabajo realizados y como ese trabajo podría ser mejorado. (5) El feedback es recibido por el estudiante e interpretado. El estudiante (otra vez de manera ideal) aprende de ese feedback, y por tanto mejora. En definitiva, el tutor podría apreciar como el estudiante ha respondido a la tarea, pudiendo hacer inferencias sobre la efectividad de su enseñanza. Esto podría guiar la revisión de la tarea asignada y posiblemente como ha sido el afrontamiento del docente a la misma.

3- Evaluación para el aprendizaje (Assessment For Learning): “La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. Algunos autores lo consideran sinónimo del término “Evaluación Formativa”.

4- Evaluación Orientada al aprendizaje (Learning-Oriented-Assessment): “Algunos autores anglosajones utilizan este concepto para hacer referencia a procesos similares de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Para otros autores, también está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica”.

5- Autoevaluación (Self- Assessment): “Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto puede ser del alumnado o del profesorado.

6- Coevaluación o evaluación entre iguales (Peer-Assessment): “Tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales. También puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como los que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo).

7- Evaluación compartida (Shared-Assessment): “Procesos de dialogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales.

### **4.3. ANTECEDENTES A LA INVESTIGACIÓN**

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EESS) exige una serie de modificaciones en la Enseñanza Universitaria. Entre estas modificaciones es de especial relevancia la nueva forma de entender la evaluación. Esta dejaría de ser realizada en un momento puntual, de índole sumativa y con ánimo meramente calificador, para pasar a convertirse en continua, de carácter formativo y con el claro objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en la Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación, reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999, el proceso Europeo se convierte en una realidad. En ella se establece un sistema de créditos (ETCS) que se podrán conseguir en las Universidades que hayan formado parte del EESS (Declaración Bolonia, 1999). Por ello, consideramos relevante realizar un trabajo de investigación centrado en revisar cual es el estado de la cuestión en la literatura internacional sobre el tema de la Evaluación Formativa en Educación Superior.

En esta línea López, Martínez y Julián (2007) indican que el EESS reclama unos planteamientos de evaluación que conecten coherentemente con la metodología activa de enseñanza que plantea, los cuales conducen, indefectiblemente, a una evaluación formativa, que puede ser, además, compartida. Además, El fomento de propuestas basadas en un sistema Evaluación Formativa supone crear una serie de cambios en concordancia con el (EESS). Estos cambios quedan mayormente reflejados en profesores y alumnos, proporcionando más aspectos positivos que negativos (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011).

Sin embargo, ha surgido una terminología relacionada con la Evaluación Formativa que necesita de una explicación y concreción, para no generar confusiones y ambigüedades. En este sentido, López (2012; 120) entiende 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”

Por otro lado, Dochy, Segers y Dierick (2002) llevan a cabo una recopilación de las evidencias existentes sobre los efectos que tiene el desarrollo de sistemas alternativos de evaluación en el aprendizaje del alumnado universitarios. Tratan diversos aspectos como: la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación, modificación de los criterios de evaluación y una recopilación de investigaciones sobre nuevas formas de evaluar: portfolio, autoevaluación y coevaluación. Los resultados indican que estos métodos incrementan la participación del alumnado y generan mayor implicación del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación. Entendida esta como una evaluación formativa focalizada en mejorar los aprendizajes del alumnado.

En Zabalza (2003) señala que los estudios sobre sistema de evaluación formativa y compartida llevados a cabo en las aulas universitarias son pocos y no muy habituales. Sin embargo, existen numerosos estudios como el de Boud y Falchikov (2007) que defienden que la evaluación en educación superior tendría que estar más orientada al aprendizaje a largo plazo, de aprendizajes muy contextualizados propios de la vida cotidiana y del desarrollo de procesos de evaluación alternativos donde tenga especial énfasis la implicación del estudiante a través de tareas auténticas. En la misma línea knight (2005) afirma que la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje y Black y Williams (1998), tras su extensa revisión bibliográfica citada anteriormente, indican de forma concluyente que la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que es una de las intervenciones educativas con más posibilidades de realizar cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, en López et al (2009) puede encontrarse un complejo y detallado trabajo sobre la temática de la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: una sólida fundamentación teórica, el planteamiento de una propuesta concreta, la presentación de diversas experiencias y un protocolo de actuación sobre posibles problemas y soluciones cuando se ponen en marcha sistemas de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. En líneas generales, proponen un modelo de evaluación formativa y compartida diferente del que solía predominar en la docencia universitaria:

Los modelos de evaluación formativa y compartida suponen una fuerte innovación respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación en la Universidad y guardan una fuerte relación con otras formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias más cercanos a lo que se denomina el paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado, que constituye una de las bases del sistema ECTS.

(López et al. 2009;54).

La propuesta se desarrolla en torno a tres pasos sucesivos y encadenados. (1) Unos Criterios de Calidad Evaluativa con unos requisitos para poder considerarse “Evaluación Formativa y Compartida”, (2) unas líneas de actuación (técnicas e instrumentos) en las que cada docente decidirá las más apropiadas a su contexto y (3) puesta en práctica de la propuesta e iniciar ciclos de investigación-acción (plan. acción, observación, análisis) para mejorar curso a curso.

Sanmartí (2007) justifica que los procesos de evaluación formativa son más enriquecedores y convenientes para lograr un mayor aprendizaje del alumno, como se expone en la siguiente cita:

La investigación sobre evaluación (Black y William, 1998) demuestra que sólo cuando se refuerza su carácter formativo, y está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados finales mejoran. Un estudio realizado por estos autores demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve solo con una nota, no hay ningún cambio. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida.

(Sanmartí 2007; 32).

En López (2012), se exponen diversas propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Entre todas ellas se subrayan dos aspectos: (a)- El esfuerzo por desarrollar una Evaluación eminentemente Formativa; (b)- El interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una Evaluación Compartida.

En cambio, aunque los estudios anteriores afirman la gran mayoría de ellos las bondades de llevar a cabo una evaluación formativa, la realidad en la educación superior es bastante diferente:

Así, en cuanto a la forma de entender la evaluación por parte de los profesores universitarios, en López y Palacios (2011) constatan la existencia de tres perfiles de docentes universitarios en los estudios de Formación Inicial del Profesorado: (1) El profesorado innovador, con actitud positiva hacia el desarrollo de modelos de evaluación alternativos (2) El profesorado tradicional, con actitud positiva hacia el uso de una evaluación tradicional y (3) El profesorado ecléctico, con actitud positiva hacia el uso de procesos de evaluación formativa y continua, pero que sigue otorgando al examen final mucha importancia. Según estos autores predominarían los profesores tradicional y ecléctico, siendo sólo uno de cada cuatro profesores alternativos.

Por otro lado, señalan Trillo y Porto (1999) que porcentajes muy elevados de alumnos perciben: (a)-fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A); (b)-por evaluar se entiende calificar a los estudiantes mediante un examen y decidir sobre su promoción; (c)- para examinar se emplea principalmente el examen escrito, sin poder consultar ningún tipo de material; (d)- en el proceso de evaluación sólo participa el profesor que imparte la materia, sin hablarla ni acordarla con los alumnos ni con los otros profesores con los que comparte la misma materia; (e)- la mayoría de los profesores no explicitan los criterios que siguen para evaluar; (f)- la evaluación solo se hace al final del proceso de E-A; (g)- las funciones principales de la evaluación son la selección de alumnos y la certificación de resultados.

En cuanto a los estatutos y normativas específicas sobre evaluación de universidades, facultades y departamentos, Ibarra y Rodríguez-Gómez (2010) mencionan que: (a)-la evaluación se utiliza principalmente para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a los resultados que a los procesos; (b)- en los documentos oficiales de las universidades predomina el discurso tradicional, focalizado en la evaluación del rendimiento académico del estudiante y su calificación (exámenes, convocatorias, reclamaciones, etc.); (c)- la técnica evaluativa por excelencia sigue siendo el examen final; (d)-no aparecen referencias a la función formadora de la evaluación; (e)- no se regula la participación del alumnado en la evaluación, salvo para la revisión de exámenes o la reclamación de calificaciones.

# 5. METODOLOGÍA

## 5.1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA

El presente TFM se basa en una metodología cualitativa en la que se ha realizado un análisis bibliográfico, con el ánimo principal de conocer la bibliografía internacional relacionada con la temática. Por ese motivo, la búsqueda se ha realizado en inglés, sobre los conceptos<sup>4</sup>:

- (1) Formative Assessment in Higher Education
- (2) Alternative Assessment in Higher Education.
- (3) Authentic Assessment in Higher Education.
- (4) Assessment for Learning in Higher Education.
- (5) Learning Oriented Assessment in Higher Education.
- (6) Electronic Assessment in Higher Education.
- (7) Students Involvement Assessment in Higher Education.

Para revisar fundamentalmente la producción más reciente, se ha limitado por fecha desde hasta la actualidad (mayo de 2013). Para periodos anteriores de búsqueda me he basado en la realizada por Black and William (1998), en parte centrada en educación superior, y por la realizada por Gaunlett (2007) respecto a los años 1998-2007.

## 5.2. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto a la técnica utilizada, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en bases de datos. Esta búsqueda de las categorías conceptuales se ha realizado en tres bases de datos internacionales: (1) WOK (Web Of Knowledge); (2) ERIC; y, (3) Google Scholar (Google Académico).

---

<sup>4</sup> La traducción literal de estas categorías es la siguiente: (1) Evaluación Formativa, (2) Evaluación Alternativa, (3) Evaluación Auténtica, (4) Evaluación para Aprender, (5) Evaluación Orientada al Aprendizaje, (6) Evaluación Electrónica y (7) Implicación de los Estudiantes en la Evaluación.

### 5.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de los datos, se van a utilizar dos tablas. La primera es una tabla donde quedan representados las bases de datos donde se ha realizado la búsqueda, los conceptos que se han buscado en las mismas, los resultados que se han encontrado y cuántos de ellos se han seleccionado.

Tabla 1. Resultados de las búsquedas bibliográficas realizadas.

CONCEPTO	BASE DE DATOS	RESULTADOS	SELECCIÓN
Formative Assessment in Higher Education	WOK	14	6
	ERIC	6	4
	GOOGLE SCHOLAR	19	13
Assessment For Learning in Higher Education	WOK	13	3
	ERIC	13	4
	GOOGLE SCHOLAR	16	2
Learning Oriented Assessment in Higher Education	WOK	6	3
	ERIC	0	0
	GOOGLE SCHOLAR	3	2
Electronic Assessment in Higher education	WOK	4	2
	ERIC	1	1
	GOOGLE SCHOLAR	18	5
Authentic Assessment in Higher Education	WOK	5	2
	ERIC	2	1
	GOOGLE SCHOLAR	12	3
Alternative Assessment in Higher Education	WOK	4	1
	ERIC	6	1
	GOOGLE SCHOLAR	19	5
Students Involvement Assessment	WOK	12	3
	ERIC	15	3
	GOOGLE SCHOLAR	22	6

El segundo instrumento de recogida de datos consiste en una tabla diseñada “ad hoc” para realizar el volcado de datos recogidos en las diferentes búsquedas (ver tabla 2).

Tabla 2. Tabla ejemplo volcado de datos.

Número	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes

En la presente tabla se irán clasificando los artículos seleccionados, según el autor, título, revista, año de publicación y los aspectos más importantes que trata el documento. Además, se ordenaran con un número, a razón del año de publicación del documento, donde el primero será el más antiguo y el último el más actual.

#### **5.4. ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de datos se ha llevado a cabo realizando una diferenciación de categorías conceptuales, basada en la que realiza López et al. (2009), desde La Red de Evaluación Formativa y Compartida en educación superior. En este sentido, diferencian entre dos grandes categorías (1) Conceptos relacionados con la Evaluación Formativa; y, (2) Conceptos relacionados con la Evaluación Compartida. Por evaluación Compartida entenderíamos: “Los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado y los procesos de enseñanza que tienen lugar “(López et al.2009; 37).

En la categoría de conceptos relacionados con la Evaluación Formativa, entrarían todos aquellos términos que estén estrechamente relacionados con la Evaluación Formativa: (1) Formative Assessment, (2) Alternative Assessment, (3) Authentic Assessment, (4) Assessment For Learning, (5) Learning Oriented Assessment y (6) Electronic Assessment.

En la categoría de conceptos relacionados con la Evaluación Compartida, estaría todo lo relacionado con el término: “(7) Students Involvement Assessment”. Además, dentro de la misma hay otras tres subcategorías: Autoevaluación (Self-Assessment), Coevaluación (Peers- Assessment) y Evaluación Colaborativa (Co-Assessment).

En algunos casos y dependiendo de la fuente que se trate: se podría tratar de sinónimos de la misma, añadir algún matiz diferente y en la mayoría de las veces se trata de términos que complementan a la Evaluación Formativa

En cuanto a los resultados obtenidos en la búsqueda bibliográfica, en el análisis de los contenidos de los artículos se va buscar que el concepto de búsqueda se encuentre en el título de los artículos seleccionados, en la medida de lo posible. Por ejemplo, si estoy buscando el concepto de “formative assessment” (Evaluación Formativa), seleccionaré los artículos que incluyan en su título ese concepto. Por otro lado, a la hora de analizar los artículos iré organizando las ideas de los mismos en base a los temas que traten.

## 5.5. CRITERIOS DE RIGOR

El rigor metodológico es un requisito de todas las investigaciones, esto permite conocer que el estudio se ha realizado con la rigurosidad necesaria como para poder establecer unas conclusiones. Para llevar a cabo este apartado, me voy a basar en el trabajo de Guba (1983), así como en el análisis de rigor específico que realiza Barba (2011) en su tesis doctoral, como ejemplo aplicativo. Guba (1983) cita cuatro aspectos que toda investigación científica ha de cumplir: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

Guba(1983) diferencia entre términos científicos y naturalistas, dependiendo si la investigación es de índole cuantitativa o cualitativa.

Tabla 3: Términos naturalistas y científicos adecuados para los cuatro aspectos de credibilidad.

Aspecto	Término Científico	Término Naturalista
Valor de Verdad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Este TFM utiliza una metodología cualitativa a la hora de su elaboración, por lo que debemos cumplir los criterios “naturalistas”: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. A continuación vamos a explicar su significado y como nuestro estudio los cumple.

### 5.5.1. Credibilidad

Es entendida como el criterio que exige la veracidad de la información.

Para cumplir con este criterio hemos realizado una búsqueda en las bases de datos: ERIC, WOK y Google Scholar. Las tres son bases de datos con reputación internacional y con un gran número de artículos. En este TFM este criterio se cumple con la cantidad de artículos consultados y analizados, ya que se han encontrado numerosos resultados de cada uno de los conceptos de búsqueda; sólo se han seleccionado los que eran más idóneos para el presente TFM. Por otro lado, el presente documento ha tenido como

juicio crítico al tutor encargado de observar, orientar y ayudarme en la elaboración del TFM.

### **5.5.2. Transferibilidad**

Es el criterio en el que los resultados e información del contexto estudiado pueda ser aplicado a otros contextos parecidos.

Este criterio se cumple con la posibilidad de aplicar algunos de los resultados encontrados en éste TFM a otras etapas y contextos educativos. Así, si el uso de un sistema de evaluación formativo es beneficioso para los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, también lo podría en ser otros niveles como: secundaria, primaria, etc.

### **5.5.3. Dependencia**

Con este criterio se valora la estabilidad de la información.

En este caso, cualquier persona puede comprobar la información expuesta en el siguiente TFM. Para ello, he llevado a cabo la búsqueda de cada una de los conceptos en cada una de las bases de datos, utilizando dos tablas como instrumentos para la clasificación y análisis de la información. Éstas se solapan entre sí, ya que la primera es útil para seleccionar los resultados obtenidos en la búsqueda y la segunda nos ayuda a analizar los artículos seleccionados en cada concepto. Se incluye una explicación detallada del proceso de realización de cada búsqueda, así como los resultados obtenidos en ellas y los documentos seleccionados definitivamente.

### **5.5.4. Confirmabilidad**

La confirmabilidad es cuando los datos e información obtenida son independientes del investigador, lo que es decir que pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Los datos obtenidos en el TFM han conseguido un alto nivel de interdependencia, ya que los datos se han contrastado mediante diferentes vías y personas. En este TFM se ha utilizado la triangulación de datos, desde tres vías diferentes. (1) La búsqueda se ha realizado en más de una base de datos, (2) el marco teórico está basado en multitud de autores reconocidos internacionalmente en relación a la Evaluación Formativa en Educación Superior y (3) Se ha realizado una búsqueda bibliográfica minuciosa y los

listados de los artículos seleccionados pueden ser consultados y contrastados por otras personas.

Además, se ha llevado a cabo una revisión de la confirmabilidad por parte del tutor del TFM. En cuanto surgían dudas sobre las afirmaciones, el tutor lo avisaba y en mi caso lo revisaba y modificaba.

## **6. RESULTADOS**

Para elaborar este apartado voy a ir analizando los resultados obtenidos en cada una de las categorías conceptuales. Estas categorías conceptuales son: (1) Categorías relacionadas con el concepto de Evaluación Formativa en Educación Superior: Formative Assessment, Alternative Assessment, Authentic Assessment, Assessment For Learning, Learning Oriented Assessment y Electronic Assessment, y (2) Categorías relacionadas con el Concepto de Evaluación Compartida en Educación Superior. En este caso se analizará el concepto general de Students Involvement y dentro del mismo, se incluirían otros sub-conceptos: Peers-Assessment, Self-Assessment y Collaborative Assessment.

### **6.1. CATEGORÍAS RELACIONADAS CON EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este apartado se van a analizar todas las categorías conceptuales relacionadas con Formative Assessment.

#### **6.1.1. Formative Assessment**

En la búsqueda realizada en las bases de datos se han obtenido 39 resultados para el concepto de Formative Assessment, de los que se han seleccionado 23 documentos, que resumimos en la tabla 4:

Tabla 4: Volcado de datos Formative Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Cooper, N. J.	Facilitating learning from formative feedback in level 3 assessment.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(3), 279-291.	2000	- Uso del feedback en una evaluación formativa basada en los procesos de investigación-acción.
2	Yorke, M.	Formative assessment and its relevance to retention.	Higher Education Research and Development, 20(2), 115-126.	2001	- Análisis teórico del estado de la cuestión de la evaluación formativa en el nuevo contexto UK de educación superior.
3	Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A.	The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning.	Studies in Higher Education, 27(1), 53-64.	2002	- Investigación de tres años sobre el impacto del feedback en la evaluación de estudiantes de educación superior.
4	Yorke, M.	Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice.	Higher education, 45(4), 477-501.	2003	- Importancia de la evaluación formativa en el aprendizaje en la educación superior. - Se debe tener en cuenta: la epistemología disciplinaria, las teorías del desarrollo intelectual y moral, etc.
5	Yorke, M.	Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement	Tertiary Education and Management, 11(3), 219-238.	2005	- Artículo sobre evaluación formativa y su consideración dentro de la institución educativa.
6	Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D.	Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice.	Studies in higher education, 31(2), 199-218.	2006	- Muestran como los procesos de evaluación formativa y feedback pueden ayudar a los alumnos a tener el control sobre sus propios aprendizajes.
7	Blair, B.	At the end of a huge crit in the summer, it was crap I'd worked really hard but all she said was fine and I was gutted.	Art, Design & Communication in Higher Education, 5(2), 83-95.	2007	- Artículo basado en las conclusiones de Blair (2006) en el que estudia como el feedback muchas veces cae en oídos sordos por parte de los alumnos.
8	Nicol, D.	Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes	British Journal of Educational Technology, 38(4), 668-678.	2007	- Explora como la evaluación formativa puede enriquecer la experiencia de los estudiantes de primer curso a la hora de desarrollar su capacidad para auto-regular sus aprendizajes. - También señala como las tecnologías de la información y de la comunicación pueden apoyar la evaluación formativa.

9	Covic,T., and Jones,M. K.	Formative Assessment and beginning teachers: Ready or Not?	Scottish Educational Review, 38(2), 186-200.	2008	- Artículo que introduce técnicas de evaluación formativa en maestros principiantes.
10	Taras, M.	Summative and formative assessment Perceptions and realities	Active learning in higher education, 9(2), 172-192.	2008	- Estudio a pequeña escala sobre la percepción y la realidad existente en el modo de entender la evaluación por parte del profesorado.
11	López Pastor, V. M.	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, 31(3), 293-311.	2008	- La principal finalidad de este trabajo es presentar los resultados de la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado. Mostrando sus ventajas e inconvenientes.
12	Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H.	489. Characterising programme-level assessment environments that support learning.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(4), 481-	2009	- Estudio de caso que analiza los programas de las asignaturas, encontrando un alto volumen de evaluación sumativa y formativa, pero nunca ambos al mismo tiempo.
13	Pryor, J., & Crossouard, B.	Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(3), 265-276.	2010	- Estudio centrado en estudiantes de postgraduado con la intención de introducir la evaluación formativa alrededor del proceso de enseñanza.
14	Scaife, J., & Wellington, J.	Varying perspectives and practices in formative and diagnostic assessment: A case study.	Journal of Education for Teaching, 36(2), 137-151.	2010	- Estudio en profundidad realizado en una universidad y sus cinco facultades, sobre la formas de entender la evaluación y las prácticas que realizan en relación con la misma.
15	Bailey, R., & Garner, M.	Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices.	Teaching in Higher Education, 15(2), 187-198.	2010	- Realizan entrevistas a profesores de índole cualitativo, para conocer sus vivencias personales a la hora de llevar a cabo un tipo de evaluación basado en un feedback escrito.
16	Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T.	Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-	ESE. Estudios sobre educación, (18), 255-276.	2010	- Se presentan los resultados obtenidos por la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria durante el curso académico 2007-2008.

		2008.			
17	Jenkins, J. O.	A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students.	Assessment and Evaluation in Higher Education, 35(5), 565-576.	2010	- Estudio de la eficacia del método de evaluación utilizado a través del análisis de las opiniones escritas de los alumnos.
18	López-Pastor, V. M., Castejon, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V., & Webb, G.	The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications.	Innovations in Education and Teaching International, 48(1), 79-90.	2011	- Describe la formación de la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). - Definición de los términos: Formative assessment, Alternative assessment, Authentic assessment, etc.
19	Goos, M., Gannaway, D., & Hughes, C.	Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders.	The Australian Educational Researcher, 38(1), 95-107.	2011	- Estudio centrado en comparar la percepción que tienen sobre la evaluación: estudiantes de primer año de carrera y académicos.
20	Webber, K. L., & Tschepikow, K.	Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004.	Association for Institutional Research.	2011	- Estudio sobre como emplean los profesores la evaluación centrada en el alumno, usando datos recogidos desde 1993 hasta 2004.
21	Winstone, N., & Millward, L.	Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes.	Psychology Teaching Review, 18(2), 31-41.	2012	- Puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa en clases numerosas,
22	Randall, L., & Zundel, P.	Students' Perceptions of the Effectiveness of Assessment Feedback as a Learning Tool in an Introductory Problem-solving Course.	The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3(1), 3.	2012	- Revisión de la literatura relacionada con la evaluación y como la evaluación se relaciona con el feedback en general.

Son numerosos los documentos relacionados que relacionan el feedback con un tipo de evaluación formativa. Higgins et al. (2002) llevan a cabo un estudio de tres años de duración sobre como entienden los alumnos el feedback. Los resultados demuestran que los alumnos no sólo dan importancia al feedback cuando es relacionado con aspectos simples; como conocer su nota o la respuesta correcta en un test, ya que también muestran motivación intrínseca cuando el feedback les ayuda a entender una asignatura de una forma más profunda. En la misma línea, Nicol et al. (2006) y Nicol (2007) aplican un tipo de feedback dirigido a que los estudiantes desarrollen su autorregulación. Los resultados muestran que los estudiantes mejoran su satisfacción general y el rendimiento en los exámenes finales. Además Cooper (2000) utiliza tres ciclos: planificación, puesta en práctica y evaluación. En la parte de evaluación lleva a cabo las siguientes acciones: auto-reflexión del alumno, desempeño del alumno, dialogo entre iguales y feedback aportado al alumno sobre los objetivos que tiene que conseguir. Los resultados demuestran que los estudiantes pasan de hacer tareas cortas y poco profundas a reflexionar sobre lo que escriben. Por su parte, Randall y Zundel (2012) llevan a cabo un estudio en el que quiere conocer como perciben los estudiantes la efectividad de feedback oral y escrito, usado este como una herramienta de aprendizaje. Los estudiantes muestran un alto nivel de atención hacia el feedback recibido, porque están seguros de que el feedback les será útil para posteriores tareas, aunque señalar también, que ese feedback recibido no estaba dirigido a aspectos relacionados con su calificación.

También hay estudios como el de Blair (2007) que muestran como un feedback de índole formativo aportado por el profesor a sus estudiantes, en muchas ocasiones no es escuchado por parte de los estudiantes. Además, uno de los aspectos encontrado, es que la relación entre estudiante y profesor y la percepción que el estudiante tiene sobre si mismo dentro del contexto, condiciona la calidad del aprendizaje y el poder dar validez al feedback aplicado como formativo o no. Muy ligado al coste de puesta en práctica del feedback, Bailey y Garner (2010) llevan a cabo un estudio en el que quieren conocer si merece la pena llevar a cabo un sistema de feedback en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un resultado importante es que los profesores tienen una variedad de creencias sobre los propósitos que se han de alcanzar con el feedback escrito y no están seguros de que se consigue haciendo uso de ese feedback, ni de como lo utilizan los alumnos. Además, lejos de existir una mejora en la aplicación del feedback escrito, las

prácticas y procedimientos innovadores están creando nuevos problemas a los profesores.

Por otro lado, Yorke(2001) realiza un estudio de la situación de la evaluación formativa en contexto británico de educación superior. Como aspecto más relevante señala que se está perdiendo la oportunidad de llevar a cabo una evaluación formativa en la universidad debido a: menor cantidad de tiempo para contactar entre el estudiante y el profesor, tutorías y seminarios muy numerosos, la cantidad de tiempo que conlleva este tipo de prácticas a los profesores y que muchas de las estructuras de las instituciones educativas están dirigidas a una evaluación sumativa, pero no preparadas para una evaluación formativa. A pesar de todo ello, Yorke (2005) afirma que las investigaciones muestran como la evaluación formativa puede crear un potente efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Otros estudios explican la forma de entender la evaluación formativa entre profesores e instituciones. En ese sentido, Taras (2008) realiza un estudio a pequeña escala sobre la percepción y la realidad existente en el modo de entender la evaluación por parte del profesorado. Los resultados muestran una fragmentación en la forma de entender los conceptos teóricos relacionados con la evaluación. Además, propone examinar nuestros procesos de evaluación para: ser claros y explícitos en lo que hacemos, entender cómo se relacionan los procesos de evaluación entre ellos y valorar cómo es el impacto de nuestras prácticas en nuestros estudiantes. Muy ligado a este estudio está el de Gibbs y Dunbar-Goddet (2009), que realizan un estudio de caso analizando los programas de las asignaturas, en el que encuentran un gran número de sistemas de evaluación sumativos y formativos, pero casi ninguno que mezcle ambos.

En la línea anterior están los estudios de López (2008), Pintor et al. (2010) y López et al. (2011). En el primero se explica las ventajas e inconvenientes de la puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa en educación superior, en el segundo se lleva a cabo un estudio con una muestra muy grande de alumnado, que analiza los resultados que se obtienen cuando se aplican sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria y el tercero describe la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre las ventajas que encuentran a la aplicación de los sistemas de evaluación formativo están: los estudiantes tienen más implicación y motivación, se responsabilizan de su aprendizaje y son más

autónomos, desarrollan el aprendizaje de capacidades meta-cognitivas, valoran positivamente su participación en la evaluación, generándoles autoreflexión y autoconfianza, valoran el trabajo continuo y su esfuerzo más que en formatos de evaluación tradicional, crea situaciones en clase que impacta positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los estilos de enseñanza son revisados y actualizados. En cambio, también encuentran desventajas como: la resistencia inicial de algunos estudiantes, un incremento de la carga de trabajo para estudiantes y profesores respecto a los sistemas de evaluación tradicional, la evaluación formativa y compartida es más difícil con grandes grupos y algunos métodos podrían ser nuevos tanto para profesores como para estudiantes, pudiendo crear confusiones y malentendidos.

Muy ligado a lo anterior, Webber y Tschepikow (2011) realizan un estudio sobre como emplean los profesores la evaluación centrada en el alumno, usando datos recogidos desde 1993 hasta 2004. Como aspecto más importante resaltan el valor de la puesta en práctica de una evaluación centrada en el alumno, sobre todo para promover los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, están los documentos relacionados con la introducción de la evaluación formativa en universidades y facultades. Así, Scaife y Wellington (2010) realizan un estudio sobre las formas de entender la evaluación y las prácticas que realizan en relación con la misma en cinco facultades. Estos autores resaltan el desconocimiento imperante en los términos utilizados de evaluación en documentos oficiales y otra literatura. En cambio, estudiantes valoran la evaluación que no conlleva notas y la que sirve para aspectos relacionados con la vida después de la universidad.

Además, en la búsqueda se han encontrado documentos que aplican la evaluación formativa a contextos concretos. Pryor y Crossouard (2010) realizan un estudio centrado en estudiantes de postgraduado con la intención de introducir la evaluación formativa alrededor del proceso de enseñanza. Reconoce que al aplicar una evaluación formativa está más claro el rol que tienen estudiantes y profesores en el contexto de aprendizaje. Por su lado, Jenkins (2010) estudia la eficacia del método de evaluación utilizado a través del análisis de las opiniones escritas de los alumnos, argumentando que la evaluación tiene que tener unos procesos reconocibles para que sea formativa para los estudiantes. En Goos et al. (2011) llevan a cabo un estudio centrado en comparar la percepción que tienen sobre la evaluación los estudiantes de primer año de

carrera y los académicos. Señalan que los estudiantes de primer año son considerados un grupo en desventaja, debido a las creencias que tienen de cuando eran estudiantes de secundaria sobre la evaluación formativa y el feedback que reciben. En Winstone y Milward (2012) ponen en práctica un sistema de evaluación formativa y activa en clases numerosas. El resultado principal fue el éxito de la puesta en marcha, ya que los estudiantes preferían este sistema de evaluación y reconocían que sus aprendizajes habían mejorado al participar de manera activa en las lecturas y recibir un feedback que les permitiera entender las lecturas mejor.

### 6.1.2. Alternative Assessment

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 29 resultados para el concepto de Alternative Assessment de los que se han seleccionado 7 documentos, que resumimos en la tabla 5.

Tabla 5: Volcado de datos Alternative Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Hannam, S. E.	Portfolios: An alternative method of student and program assessment.	Journal of Athletic Training, 30(4), 338-41	1995	- Describe cuatro tipos diferentes de experiencias de portfolios que denomina (artifacts, attestations, productions, and reproductions), y que son entendidos como instrumentos útiles de evaluación alternativa para el alumnado.
2	Kempner, K., & Taylor, C.	An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type.	Higher Education, 36(3), 301-321.	1998	- Una propuesta de evaluación alternativa que no esté centrada sólo en méritos académicos, sino que también promueva lo que Dewey (1966) denominó un “ciudadano activo”.
3	Paks, M..	Assessing what? A model of assessment in higher education.	4th Uicee Annual Conference on Engineering Education, Conference Proceedings Innovation in Engineering Education, 459-463	2001	- Proponen un modelo de evaluación alternativa diferente a los métodos tradicionales de evaluación de la universidad. - Este modelo se centra. En la evaluación de conocimientos elementales valorando la adquisición de sus competencias.

4	Buyukozturk, S., & Gulbahar, Y.	Assessment preference of higher education students.	Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 10(41), 55-72.	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El propósito fundamental es conocer qué tipo de evaluación prefieren los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes prefieren una evaluación alternativa en la que tenga lugar una valoración del “auto-concepto”.</li> </ul>
5	Hay, D. B., Tan, P. L., & Whaites, E.	Non-traditional learners in higher education: comparison of a traditional MCQ examination with concept mapping to assess learning in a dental radiological science course.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35 (5), 577-595.	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de métodos de enseñanza alternativos (como el mapa conceptual).</li> <li>- Se comparan dos métodos de evaluación: preguntas de respuesta múltiple y mapas conceptuales.</li> </ul>
6	Ilies, L., Butilca, D., Fekete, A., & Crisan, E.	Performance measurement systems in higher education	WOK	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La necesidad de un paradigma alternativo para gestionar el desempeño en Educación superior dirigido a: ser más independientes, centrado en el consumidor y de orientación humanista.</li> </ul>
7	Liu, O. L.	Value-added assessment in higher education: A comparison of two methods.	Higher Education, 61(4), 445-461. doi:10.1007/s10734-010-9340-8	2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propone una manera alternativa de valorar la Educación Superior. En este caso, sigue realizando una evaluación por test estandarizados pero los objetivos no son tan habituales, como pensamiento crítico y comunicación escrita.</li> </ul>

En Hannam (1995) proponen el uso de un instrumento de evaluación denominado “Portfolio”, como un método alternativo para evaluar el desarrollo del alumno y la efectividad del programa de aprendizaje. En su propuesta describen cuatro tipos diferentes de portfolios: (1) Artifacts, documento que produce el estudiante, (2) Attestations, documento sobre el estudiante, (3) Productions, documento desarrollado únicamente para meterlo en el portfolio y (4) Reproductions, representación del trabajo del estudiante como si fuera el profesor, lo que es lo mismo el encargado de llevar a cabo la sesión de clase. Entre los resultados que obtienen, señalan al “portfolio” como un método para evaluar la comprensión y las destrezas de los estudiantes durante un período de tiempo determinado, que aunque lleve bastante tiempo llevar a cabo el proceso, la calidad que aporta el feedback a estudiantes y profesores compensa el tiempo utilizado.

En la misma línea, en cuanto a la introducción de un método de evaluación alternativo, en Hay et al. (2010) realizan una comparación entre la realización de mapas conceptuales y preguntas de respuesta múltiple en alumnos no tradicionales (como por ejemplo alumnos de mayor edad y con experiencia profesional previa a realizar estudios de Educación Superior. Estos autores sugieren que los mapas conceptuales pueden ser apropiados para alumnos no tradicionales, sobre todo aquellos que ya tenían experiencia profesional relacionada con las prácticas. Esto es debido a que los mapas conceptuales permiten que los aprendices localicen sus nuevos conocimientos en un ámbito social más amplio y experimentado.

Por otro lado, Buyukoztur y Gulbahar(2010) realizan un estudio en el que se preguntan ¿qué tipo de evaluación prefieren los estudiantes de ES? Estos autores resaltan que los alumnos prefieren métodos de evaluación alternativa, denominada “evaluación formativa”, la cual está dirigida a profundizar en los aprendizajes. El segundo punto clave de este estudio es que los alumnos han valorado muy positivamente cuándo la evaluación se centra en conocer aspectos sobre el “concepto que ellos tienen sobre sí mismos”. Además, los alumnos quieren que sus instructores tengan en consideración las diferencias individuales, no sólo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la evaluación del proceso.

Muy ligado al estudio anterior está el de Paks (2001), que también propone un modelo de evaluación alternativa que difiere de los métodos de evaluación tradicional existentes en la universidad. En este caso, proponen un sistema de evaluación alternativo que sea capaz de valorar la adquisición de competencias de los alumnos, entendiendo competencia como los conocimientos esenciales que tienen que adquirir los alumnos.

Respecto a una evaluación alternativa en las instituciones universitarias, Kemmer y Taylor (1998) proponen un sistema de evaluación que no esté sólo centrado en la consecución de méritos académicos por los alumnos, sino que también promueva la formación de “ciudadanos activos” (Dewey, 1966). En este sentido, Liu (2011) propone una manera alternativa de evaluar en Educación Superior, mediante la realización de tests estandarizados que valoren aspectos como pensamiento crítico y comunicación escrita. Además, Ilies et al. (2010) proponen la necesidad de llevar a cabo un paradigma alternativo para la gestión de desempeño en Educación Superior, siendo sus principales metas: una institución más independiente del resto (no tan centrada en los resultados, ya

que genera mucho estrés a los profesores), centrado en las necesidades de los consumidores (de los estudiantes) y de orientación humanista (teniendo en consideración valores humanos).

### 6.1.3. Authentic Assessment

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 19 resultados para el concepto de Authentic Assessment For Learning de los que se han seleccionado 6 documentos, que resumimos en la siguiente tabla 6:

Tabla 6. Volcado de datos Authentic Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Archbald, D. A.	Authentic assessment: Principles, practices, and issues.	School Psychology Quarterly,6(4), 279.	1991	- Origen del término y relación con el mundo del trabajo. - Actividades evaluativas como: ejemplos de trabajo, exhibiciones o informes de autoevaluación.
2	Joy Cumming, J. y Maxwell, G. S.	Contextualising authentic assessment.	Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,6(2) , 177-194.	1999	- Explica cómo es interpretado el término “Evaluación auténtica” según las creencias de quien lo ponga en práctica. - Específica que una evaluación auténtica tiene que tener coherencia con las practicas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación que se lleven a cabo
3	Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P. A.,& Bastiaens, T. J.	The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes.	Learning and Instruction,18(2), 172-186.	2008	- Los autores se preguntan ¿la evaluación auténtica o cómo es percibida afecta a cómo estudian y aprenden los alumnos? - ¿Cómo afecta la experiencia y la evaluación auténtica la forma de aprender de los estudiantes?
4	Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., & Tahir, M.	Authentic Assessments or Standardized Assessment New Attitude to Architecture Assessment.	Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 3590-3595.	2011	- Puesta en práctica de dos tipos de evaluación: auténtica y estándar. - Conocer la satisfacción general del poner en práctica un tipo de evaluación u otra.
5	Vu, T. T.	Investigating Authentic Assessment for Student Learning in Higher Education.	Google Scholar	2011	- Evaluación auténtica como forma de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. - Consideran evaluación auténtica cuando la tarea a llevar a cabo es realista o/y tiene valor en el mundo real.

6	Bohemia, E., and Davison, G.	Authentic Learning: The gift project.	Design and Technology Education: an International Journal, 17(2).	2012	- Realización de un proyecto en el que se lleva a cabo una actividad que simula la vida real "The Gift Project".
---	------------------------------	---------------------------------------	---	------	--

Archbald (1991) es uno de los primeros autores que identifica el concepto de evaluación auténtica en Educación Superior (ES). En sus inicios relaciona la evaluación auténtica con el mundo fuera de clase y con el trabajo. Empieza a usar actividades de evaluación que enfocadas de otra manera podrían estar relacionadas con la evaluación formativa.

Posteriormente, Joy y Maxwell (1999) relacionan el concepto de evaluación auténtica como una forma coherente de llevar a cabo la evaluación; para ello, ha de estar en consonancia con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que lleven a cabo alumnos y profesores. En esta misma línea, dentro de los criterios de calidad educativa mencionados en López (1999) nos encontramos con el criterio de adecuación. Para cumplir éste criterio ha de existir una coherencia interna entre: diseño curricular, características de los alumnos y contexto.

Siguiendo con la relación existente entre evaluación auténtica y las actividades cercanas al mundo del trabajo y la vida real, Gulikers et al. (2008) realizan un estudio en el que se preguntan cómo perciben los alumnos la evaluación auténtica y cómo condiciona esta sus aprendizajes. Para ello, realizan una selección de la muestra teniendo como criterios: la cantidad de experiencia práctica de los alumnos, su forma de entender la enseñanza y su grado de percepción del desarrollo de habilidades para el trabajo. Sus resultados muestran ciertas diferencias en cómo influye y se percibe la evaluación auténtica en el aprendizaje de estudiantes muy y poco experimentados. Además, estos autores sugieren unas posibles líneas de acción para desarrollar y usar la evaluación auténtica en un currículum en el cual aprender y trabajar estén interrelacionados.

Por su parte, Vu (2011) sigue entendiendo que el concepto convencional del término evaluación auténtica implica unos fuertes lazos con el mundo de la educación formal y el trabajo. En cambio, su propuesta entiende la "evaluación auténtica" como una forma de evaluación para promover los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de esta concepción expresan el carácter humanizador que puede tener la evaluación auténtica en

la formación de los estudiantes. Por tanto, además de evaluar los aprendizajes del estudiante, el alumnado también interioriza sus conocimientos y aprende como actuar con las personas que tienen alrededor. Además, este autor comprueba que una evaluación auténtica es beneficiosa para preparar a los estudiantes para el futuro.

En Bohemia y Davison (2012) comprenden evaluación auténtica como un concepto muy cercano al mundo del trabajo. Sin embargo, en el proyecto que llevan a cabo entre estudiantes de diversos países (Australia, Inglaterra, Taiwán, Japón, Canadá, China y Corea) han desarrollado una serie de innovadoras estrategias formativas, donde tanto estudiantes como maestros se han involucrado en actividades como: evaluación y corrección entre iguales, feedback entre iguales y reflexiones sobre los resultados de sus aprendizajes. Además, relacionan una evaluación auténtica con evaluación formativa, donde la evaluación es reconocida como la parte que genera un mayor efecto en qué y cómo aprenden las personas.

Por otro lado, en Hassanpour et al. (2011) realizan un estudio en el que ponen en práctica dos tipos de evaluaciones: Evaluaciones Auténticas y Evaluaciones Estandarizadas. Entienden evaluación auténtica como una evaluación alternativa y diferente a la que ellos denominan “estándar” o tradicional. Además, formulan una definición de evaluación auténtica, como una evaluación no centrada sólo en la adquisición de conocimientos como fin último; si no en el uso de conocimientos, habilidades y procesos para resolver problemas de múltiples soluciones.

#### **6.1.4. Assessment For Learning**

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 42 resultados para el concepto de Assessment For Learning de los que se han seleccionado 9 documentos, que resumimos en la siguiente tabla 7:

Tabla 7: Volcado de datos Assessment For Learning

N°	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	MacLellan, E.	Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(4), 307-318.	2001	- Describe como las prácticas de evaluación son vividas por tutores y estudiantes.
2	Taras, M.	Using assessment for learning and learning from assessment.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 27(6), 501-510.	2002	- Aprendizaje del estudiante y evaluación formativa para ofrecer prácticas soluciones a los problemas.
3	Taras, M.	Assessment for learning: Understanding theory to improve practice.	Journal of Further and higher education, 31(4), 363-371.	2007	- Evaluación para el aprendizaje desde un punto de vista teórico.
4	Taras, M.	Assessment for learning: sectarian divisions of terminology and concepts.	Journal of Further and Higher Education, 32(4), 389-397.	2008	- Evaluación para el aprendizaje desde un punto de vista teórico.
5	Ellery, K.	Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(4), 421-429.	2008	- Utilidad del feedback y procedimientos de evaluación formativa.
6	Taras, M.	Summative assessment: the missing link for formative assessment.	Journal of Further and Higher Education, 33(1), 57-69.	2009	- Evaluación para el aprendizaje desde un punto de vista teórico.
7	Bohemia, E., Harman, K., & McDowell, L.	Intersections: The utility of an Assessment for Learning discourse for Design educators.	Art, Design & Communication in Higher Education, 8(2), 123-134.	2009	- Examina la utilidad de una evaluación para el aprendizaje.
8	Huang, S. C.	Like a bell responding to a striker: Instruction contingent on assessment.	English Teaching: Practice and Critique, 11(4).	2012	- Utilización de la evaluación para el Aprendizaje en un curso para profesores que enseñan inglés como segunda lengua.
9	Cook, M. J	An Analysis of the Effects Upon ITET Students' Learning and Self-Efficacy When Adopting the Principles and Practices of Assessment for Learning(AfL)	Doctoral dissertation	2012	-Introducción de una gama de principios y prácticas relacionados con la evaluación para el aprendizaje y que impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes y su auto-eficacia

Ellery (2008) lleva a cabo un estudio de caso en un grupo de segundo año de universidad. Para ello, tanto en la planificación como en los procesos de evaluación utilizan un feedback de índole formativo para promover el aprendizaje, los alumnos tenían que llevar a cabo dos tareas, ambas con aplicación de feedback y sin notas, y tenían que decidirse por uno de los dos trabajos. Los datos muestran una visión muy positiva de los alumnos sobre: la evaluación del proceso, alta participación activa de la mayoría de los estudiantes y fomento de procesos metacognitivos y de comprensión. A pesar de esos resultados positivos, algunos de los estudiantes experimentaron dificultad y frustración al juzgar su propio trabajo. En la misma línea, Bohemia et al. (2009) usan una metodología de caso en la que llevan a la práctica una evaluación para el aprendizaje. Los resultados sugieren que la evaluación para el aprendizaje puede proveer el uso de una estructura conceptual para explorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, realizando una explicación teórica Taras (2002) explica que una evaluación centrada en los alumnos, responsabilizarles de sus aprendizajes y que adquieran aprendizajes para la vida, es una posible solución a los problemas de la educación superior en Gran Bretaña. En Taras (2007, 2008 y 2009) también expone una aproximación teórica a la manera de entender una evaluación para el aprendizaje, exponiendo que en muchas ocasiones es contradictoria e ineficiente, ya que hay una ambigüedad conceptual y la forma de llevarla a cabo no es adecuada. Aparte de la necesidad de crear un modo de entender la evaluación para el aprendizaje común, dirigida al desarrollo de todos los alumnos.

Maclellan (2001) pasó un cuestionario a los miembros de la facultad y estudiantes sobre su visión sobre las prácticas de evaluación llevadas a cabo. Los datos muestran grandes diferencias en cómo perciben la evaluación los miembros de la facultad y los estudiantes.

En Huang (2012) lleva a cabo una evaluación para el aprendizaje en un curso en el que los estudiantes serían futuros profesores de inglés como segunda lengua( profesores que enseñarán lengua inglesa en un contexto donde la lengua oficial sea distinta del inglés). Los resultados después de un semestre muestran que los estudiantes valoran muy positivamente este tipo de evaluación para utilizarla tanto ahora, durante su etapa de estudiantes, como en el futuro, cuando sean profesores.

Cook (2012) lleva a cabo una tesis doctoral en la que utiliza una serie de prácticas y principios relacionados con la evaluación para el aprendizaje en profesorado en formación inicial. Entre los resultados esta: la importancia que el alumno sea participe de sus procesos de evaluación puede mejorar su desempeño académico y los aprendizajes.

### **6.1.5. Learning Oriented Assessment**

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 9 resultados para el concepto de Learning Oriented Assessment de los que se han seleccionado 5 documentos, que resumimos en la siguiente tabla 8:

Tabla 8: Volcado de datos Learning Oriented Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Boud, D., & Falchikov, N.	Aligning assessment with long-term learning.	Assessment & Evaluation in Higher Education 31(4), 399-413.	2006	- Se explican algunos ejemplos de prácticas evaluativas.
2	Carless, D. R., Joughin, G. R., & Mok, M. M. C.	Learning-oriented assessment: principles and practice.	Assessment & Evaluation in Higher Education. pp. 395-398. doi:10.1080/02602930600679043	2006	- Se centran en una evaluación orientada al aprendizaje dejando apartado el término de evaluación formativa.
3	Lombard, B. J. J.	Modelling critical thinking through learning-oriented assessment.	South African Journal of Higher Education, 22(5).	2008	- Desarrollo del pensamiento crítico a través de una evaluación orientada al aprendizaje.
4	Carmona, M. T. P. y Flores.J.G	"Learning-oriented assessment in Higher Education: conditions and strategies for its application to university teaching."	Revista Española De Pedagogía 66(241): 467-485.	2008	- Insiste en la necesidad de que la evaluación se constituya en estrategia para la mejora de los aprendizajes. Para ello, tres condiciones han de cumplirse: 1) las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje; 2) se ha de proporcionar retroalimentación para orientar el trabajo futuro; 3) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo.

5	Carless, D.	Trust, distrust and their impact on assessment reform.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(1), 79-89.	2009	- Uno de los factores que limitan el aprendizaje a la hora de poner en práctica una evaluación orientada al aprendizaje es la falta de confianza
---	-------------	--	--	------	--

La mayoría de los documentos encontrados realizan una aproximación teórica a esta temática. En Carmona y Flores (2008) mencionan que para que la evaluación esté orientada al aprendizaje tienen que cumplirse tres condiciones: 1) las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje; 2) se ha de proporcionar retroalimentación para orientar el trabajo futuro; 3) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo. Asimismo, Carless et al. (2006) se centran en un proyecto llevado a cabo en Hong Kong sobre los patrones y principios que rigen la evaluación orientada al aprendizaje. Para ello proponen tres propósitos que tienen que cumplir la evaluación: como certificación, como aprendizaje y para adquirir aprendizajes para la vida. Además, los autores deciden utilizar éste término en vez del de evaluación formativa, ya que consideran que el segundo término está rodeado de cierta ambigüedad. No propone unos resultados concretos, sólo unas líneas de acción para futuras investigaciones que relacionen la certeza con la evaluación. En la misma línea, Lombard (2008) desea desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos a través de una evaluación orientada al aprendizaje. Aportan una definición de evaluación orientada al aprendizaje (LOA): “LOA can be described as a synergy between instruction, learning, assessment and feedback during classroom interaction, which consciously intends to engage learners in supporting and stimulating their critical thinking competence”<sup>5</sup>

En Boud y Falchikov (2006) enfatizan que la preparación para el aprendizaje es socialmente construida, participada y necesariamente contextualizada. Además identifican algunas de los principales temas implicados en las prácticas evaluativas. Además explican algunas de las características para que la evaluación este orientada al aprendizaje: enfatizar la importancia del contexto, implica el trabajar con otros, implica auténticas representaciones y producciones, promueve la transparencia del

---

<sup>5</sup> La Evaluación Orientada al Aprendizaje puede descrita como una sinergia entre instrucción, aprendizaje, evaluación y feedback aportado durante la clase, la cual de manera consciente intenta ayudar a los aprendices para apoyar y estimular su competencia en pensamiento crítico.

conocimiento, acoge la flexibilidad, el aprendiz es el que construye de manera activa su aprendizaje, considera los riesgos y seguridad de juicios, promueve buscar un feedback apropiado y requiere la descripción de objetivos para diferentes propósitos.

Por su parte, Carless (2009) analiza como la desconfianza puede ser uno de los factores que incide en la no implementación de sistemas de evaluación alternativos y orientados al aprendizaje. Explica cómo ha de ser desarrollada la confianza, algunas de las barreras que hay que eliminar y la relación entre confianza y buenas prácticas evaluativas. Algunas de las estrategias que propone para crear confianza son: (1) Sistemas de evaluación que puedan ser justificados de manera teórica y práctica, aparte de seguridad para defender nuestras prácticas evaluativas frente a escrutinios internos y externos, (2) Debería haber una gran transparencia en los procesos de evaluación. La confianza podría ser mejorada con una mejor comunicación y transparencia.

#### **6.1.6. Electronic Assessment (E-Assessment)**

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 29 resultados para el concepto de Alternative Assessment de los que se han seleccionado 8 documentos, que resumimos en la siguiente tabla 9:

Tabla 9: Volcado de datos Alternative Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Hatzipanagos, S., & Warburton, S.	Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software in distance learning.	Learning, Media and Technology, 34(1), 45-59.	2009	- Relación entre evaluación formativa y el software social (blogs y wikis).
2	Nicol, D.	Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(3), 335-352.	2009	- Evaluación Formativa y retroalimentación y como pueden ayudar las tecnologías.
3	Espasa, A., & Meneses, J.	Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study.	Higher Education, 59(3), 277-292.	2010	- Aportaciones del feedback en la evaluación a distancia
4	Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E.	Online formative assessment in higher education: A review of the literature.	Computers & Education, 57(4), 2333-2351	2011	- Revisión de la literatura sobre evaluación formativa en línea.

5	Berridge, G. G., Penney, S., & WELLS, J.	eFACT: Formative assessment of classroom teaching for online classes.	The Turkish Online Journal of Distance Education, 13.Art.4.	2012	- Concepto de eFact, electronic formative assessment of classroom teaching <sup>6</sup>
6	Ziden, A. A., & Rahman, M. F. A. (2012).	Using SMS quiz in teaching and learning.	Campus-Wide Information Systems, 30(1), 63-72.	2012	- Utilización de sms, short message service <sup>7</sup> para facilitar el aprendizaje y como instrument de evaluación.
7	Gikandi, J. W.	Online Formative Assessment in Higher Education: Enhancing Continuing Teacher Education in E-Learning.	Google Scholar	2012	- Incorpora ICT, information communication technology <sup>8</sup> en un curso de postgraduado para ser utilizadas por futuros maestros.
8	Kabilan, M. K., & Khan, M. A.	Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained.	Computers & Education, 58(4), 1007-1020.	2012	- Introducción de e-portfolio

Espasa y Meneses (2010) realizan un estudio sobre la aportación de feedback en un ambiente de enseñanza y aprendizaje online. Estos autores concluyen que, en general, la presencia de feedback está asociada con mejores niveles en el desempeño de tareas y con niveles de satisfacción más altos sobre la dirección del curso. En la misma línea, Gikandi et al. (2011) realizan una revisión de la literatura sobre evaluación formativa en línea. Algunas de las técnicas de evaluación formativa que llevaron a cabo por estudiantes, entre estudiantes y profesores fueron: los test de preguntas, uso de foros de discusión y la introducción de portfolios electrónicos. Los resultados clave son: (1) que una evaluación formativa efectiva ha sido interiorizada por los alumnos y ha estado centrada en la transmisión de feedback formativo y (2) la mejora del compromiso del estudiante con experiencias de aprendizaje valiosas.

Por su parte, Hatzipanago y Warburton (2010) llevan a cabo un estudio donde el reclamo es que las dimensiones sociales de las tecnologías emergentes permitan prácticas formativas de evaluación para ser reinventadas (procesos ya realizados en formatos tradicionales como papel, pero en éste caso se usan las nuevas tecnologías) y facilitar la participación del estudiante. Uno de los aspectos encontrados es que el uso

<sup>6</sup> Evaluación Formativa Electrónica de la Enseñanza en el Aula.

<sup>7</sup> Mensajes cortos enviados desde dispositivos portátiles como puede ser un móvil.

<sup>8</sup> Tecnologías de la información y de la comunicación

de blogs y wikis en un este contexto social pueden tener un gran potencial como instrumentos útiles para promover la evaluación formativa, teniendo un impacto positivo en los siguientes aspectos: autonomía, diálogo, oportunidad, visibilidad y reflexión.

Por otro lado, Berridge (2012) propone el término de “Efact” como: “Un proceso de puesta en común del feedback de los alumnos a través de un asesor de la universidad utilizando el e-mail”. Este proceso otorga al instructor online la oportunidad de hacer cambios en las actividades del curso durante el desarrollo de la sesión. En una línea similar, Berridge et al. (2012) utilizan los SMS como instrumento de aprendizaje y de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los resultados muestran que los SMS tienen potencial para ser usados en ambientes de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hay algunas restricciones y aspectos del sistema que necesitan ser optimizados para su buen funcionamiento.

Nicol (2009) presenta un trabajo sobre como la evaluación formativa y el feedback podría ser usado para mejorar la experiencia de alumnos de primer curso y permitir a los estudiantes desarrollar la autorregulación de su aprendizaje. Además, también explora como la tecnología puede ayudar a las prácticas de evaluación formativa. Los resultados muestran una alta satisfacción de los estudiantes, una mejora en la realización de los exámenes finales, comparándolo con años anteriores, y una carga de trabajo eficiente por la aplicación de la tecnología. Además, en Kabilan y Khan (2012) introducen la utilización del e-portfolio en futuros maestros de lengua inglesa como segunda lengua (profesores que un futuro enseñaran lengua inglesa en un contexto donde el idioma oficial es diferente al inglés); demostrando que el e-portfolio utilizado como instrumento de control, ayuda a los maestros a reconocer su aprendizaje e identificar sus puntos fuertes y debilidades.

Dentro de la formación permanente del profesorado, Gikandi (2012) realiza una tesis dentro de un posgraduado en línea, diseñado para maestros que quieren desarrollar su capacidad para incorporar tecnologías de la información y la comunicación (ICT) en sus propias prácticas. Un resultado importante es la conceptualización de la evaluación formativa como una estrategia colaborativa, en la cual tanto el alumno como el maestro son participes activos. Además, esta investigación puede ayudar al compromiso

profesional de los maestros para desarrollar competencias transferibles a su propia práctica.

## 6.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EVALUACIÓN COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado se va a analizar la categoría relacionada con Evaluación Compartida en Educación Superior.

### 6.2.1. Students Involvement Assessment

En este apartado analizare todos los documentos relacionados con Students Involvement Assessment (implicación de los alumnos en la evaluación). Por ello, también incluiré los conceptos relacionados con la temática: Peers-assessment, Self-Assessment y Collaborative Assessment<sup>9</sup>.

En la búsqueda realizada en la bases de datos se han obtenido 49 resultados para el concepto de Authentic Assessment For Learning de los que se han seleccionado 12 documentos, que resumimos en la siguiente tabla 10:

Tabla 10. Volcado de datos Student Involvement Assessment.

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Falchikov, N., & Boud, D.	Student self-assessment in higher education: A meta-analysis.	Review of Educational Research,59(4), 395-430.	1989	Comparación entre autoevaluaciones del alumno y evaluación del profesor en estudios cuantitativos.
2	Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D.	The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review.	Studies in Higher education,24(3) , 331-350.	1999	- Principales resultados en nuevos métodos de evaluación como: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa.
3	Falchikov, N., & Goldfinch, J.	Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks.	Review of educational research, 70(3), 287-322.	2000	- Compara las calificaciones entre iguales y la del profesor.

<sup>9</sup> Evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa ó grupal.

4	Segers, M., & Dochy, F.	New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective.	Studies in higher education, 26(3), 327-343.	2001	- Examina dos tipos de nuevas formas de evaluación: Examen escrito y evaluación entre iguales.
5	Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Martens, R. L.	Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions.	Innovations in Education and Teaching International, 41(1), 59-78.	2004	- Diseño de una educación basada en el desarrollo de habilidades e implicación de los alumnos a través de una evaluación entre iguales.
6	Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A.	Design principles and outcomes of peer assessment in higher education.	Studies in Higher Education, 31(03), 341-356.	2006	- Formas efectivas de organizar la evaluación entre iguales.
7	Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L.	Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(4), 415-433.	2006	- la autoevaluación en la formación del profesorado.
8	Şahin, S.	An application of peer assessment in higher education.	The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(2), 5-10.	2008	- Correlación entre las valoraciones del profesor y de la evaluación llevada a cabo entre iguales
9	Walser, T. M.	An action research study of student self-assessment in higher education.	Innovative Higher Education, 34(5), 299-306.	2009	- Uso de la autoevaluación como estrategia.
10	Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H.	Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions.	Learning and Instruction, 20(4), 280-290.	2010	-Examina el rol de diferentes variables interpersonales (seguridad psicológica, interdependencia y confianza) y la concepción de la evaluación entre iguales en su educación profesional.
11	Asghar, A.	Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 403-417.	2010	- Percepción de los estudiantes sobre las tutorías entre igual.

12	Cartney, P.	Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 551-564.	2010	- Potencial de aprendizaje de la evaluación entre iguales como vehículo para que los estudiantes comprenda el feedback que recibe.
----	-------------	---	--	------	--

Dochy et al. (1999) realizan una revisión de la literatura basada en 63 estudios donde el principal objetivo es conocer cuáles son los principales resultados encontrados en los últimos estudios sobre algunos nuevos métodos de evaluación como: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa. Los resultados sugieren que el uso combinado de nuevas formas de evaluación estimula a los estudiantes a ser más responsables y reflexivos. En la misma línea, Segers y Dochy (2001) introducen una evaluación entre iguales para valorar, entre otras cosas, el trabajo colaborativo que realizaban. Las calificaciones que realizaban entre los estudiantes parecen tener una buena correlación con las calificaciones del tutor y con sus notas finales. Sin embargo, los resultados de aprendizaje de los alumnos medidos mediante el examen son más bajos de lo esperado.

Falchikov y Boud (1989) llevaron a cabo un meta análisis donde comparaban los estudios cuantitativos realizados sobre autoevaluación de los estudiantes y evaluación del profesor. Tres factores resultaron especialmente importantes para que la correspondencia entre las notas de las autoevaluación y las del profesor resultaran cercanas: (1) La calidad del diseño del estudio (a más calidad mayor correspondencia), (2) El nivel de el curso donde estaba el estudiante (a mayor nivel de curso mayor correspondencia de notas) y (3) el área de estudio (donde los estudios dentro del área de ciencias tenían más similitud entre notas que otras áreas de estudio como humanidades y ciencias sociales). En la misma línea Falchikov y Goldfinch (2000) realizan un estudio en el que comparan las calificaciones que se producen en la evaluación entre iguales y la que lleva a cabo el profesor. Entre otros aspectos, la evaluación que se realiza entre iguales parece más cercana a la evaluación del profesor cuando las valoraciones globales se basan en criterios bien establecidos que cuando la calificación implica evaluar criterios con numerosas dimensiones. Muy ligado a este estudio, Sahin (2008) estudia las semejanzas entre la evaluación llevada a cabo entre iguales y la del

profesor, concluyendo que los datos recogidos de ambas evaluaciones muestran similitudes.

Todavía dentro de los procesos de autoevaluación, Mok et al. (2006) usan procesos metacognitivos para desarrollar la autoevaluación llevada a cabo entre estudiantes. Los análisis indican que los estudiantes encontraron los procesos metacognitivos beneficiosos en su aprendizaje y autoevaluación. Además, los estudiantes eran más conscientes su aprendizaje y de su pensamiento. Ligado al anterior estudio, Walser (2009) realizan una investigación en la que usan la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje en dos cursos de la universidad. Obtienen resultados positivos en los ejercicios de auto evaluación llevados a cabo por los estudiantes, como: los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre el curso académico y de cómo ha sido su trabajo durante él; les ayuda a dirigir su progreso académico; les motiva para hacer adecuadamente el curso y tienen la capacidad de dar su feedback al profesor. Además, desde la perspectiva del instructor, los ejercicios proveen feedback útil y facilitan las interacciones y relaciones con los estudiantes.

Por otro lado, Asghar (2010) realiza un estudio de la percepción que tienen los alumnos de primer año de carrera sobre la tutoría entre iguales, usando esta estrategia dentro de un sistema de evaluación formativo. Los resultados muestran la importancia de la tutoría entre iguales en promover la auto-regulación de los estudiantes. Además, en

Van Gennip (2010) examinan el rol de diferentes variables interpersonales (seguridad psicológica, interdependencia y confianza) y las concepciones sobre evaluación entre iguales en su educación profesional. Los resultados muestran que la evaluación entre iguales contribuyo a mejorar la seguridad psicológica y valores más bajos en diversidad. Explicando aspectos similares Cartney (2010) lleva a cabo una evaluación formativa utilizando como proceso una evaluación entre iguales. Este autor subraya la importancia de valorar tanto los aspectos emocionales como cognitivos que se realizan en la evaluación entre iguales. También Van den Berg (2006) realiza un estudio centrado en encontrar maneras efectivas de organizar la evaluación entre iguales en tareas escritas de historia. Una de las conclusiones que presentan es que la mayoría de los alumnos comprendieron y asimilaron la evaluación entre iguales y percibieron mejoras en sus tareas escritas como consecuencia de la evaluación entre iguales.

Como estudio más relacionado con la evaluación colaborativa, en Sluijsmans et al. (2004) llevan a cabo un trabajo en formación del profesorado en el que tienen que realizar cuatro actividades de evaluación entre iguales. Los alumnos son separados en dos grupos, repartidos la mitad de ellos en cada grupo; uno de los grupos fue entrenado en la habilidad de definir criterios (grupo experimental) y la otra mitad no (grupo control). Los resultados del grupo experimental en el uso de criterios fueron significativamente mayores a los del grupo de control, pero no sobrepasaron al grupo de control en el desempeño de relacionar los contenidos de las tareas.

## **7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este apartado realizamos las conclusiones del presente estudio. Para analizar este apartado, hemos organizado estas conclusiones en torno a los objetivos de investigación establecidos para este TFM, de modo que podamos analizar en que medida se cumplen, o no, a partir de los resultados encontrados. Por último, realizaremos una posible prospectiva de futuro.

### **7.1. CONOCER EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LITERATURA INTERNACIONAL ESPECIALIZADA**

Después de haber analizado los resultados, podemos concluir que las temáticas de estudio predominantes en los 70 documentos seleccionados son: (1) Comparación entre sistemas de evaluación formativo-alternativo frente a sumativo-tradicional, resultando difícil; (2) Introducción de un sistema de evaluación formativo: ventajas y desventajas; (3) introducción de métodos, procesos o instrumentos de evaluación formativa en Educación superior; (4) valoración e implicación de los alumnos y profesores en procesos de evaluación formativa; (5) percepción de profesores, alumnos e instituciones en la implementación de procesos de evaluación formativa; (6) uso y dotación de feedback para orientar el trabajo futuro de manera formativa; (7) uso de las nuevas tecnologías como instrumentos de evaluación formativa que ayuden a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; (8) aproximación teórica al concepto y procesos del sistema de evaluación formativo ; (9) evaluación alternativa a la tradicional dirigida a

mejorar los aprendizajes de los alumnos; y, (10) tareas de evaluación formativa como tareas de aprendizaje.

## **7.2. REALIZAR UNA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LITERATURA INTERNACIONAL**

La búsqueda se ha realizado en tres bases de datos: ERIC, WOK y Google Scholar. De los 210 documentos encontrados, hemos seleccionado 70 documentos sobre evaluación formativa en educación superior en la literatura internacional especializada.

El término que más resultados y documentos seleccionados ha sido el de “Evaluación Formativa en Educación Superior” (22). Esto puede ser debido a que es la forma más común de denominar a un tipo de sistema de evaluación. Los otros conceptos buscados también tienen bastantes documentos seleccionados (58), pero en la mayoría de las ocasiones son términos que subyacen del concepto general de evaluación formativa. Los que tienen un mayor número de documentos seleccionados son *Students Involvement* (12), *Assessment For Learning* (9) y *Electronic Assessment* (8). El primero de ellos es debido a que engloba tres términos dentro ese concepto, donde los documentos más numerosos son los relacionados con *peer-assessment* (8). El segundo de ellos tiene su razón en la relación existente entre evaluación y aprendizaje, ya que la evaluación tiene que estar dirigida para aprender. El tercero tiene como argumento el incremento exponencial del uso de nuevas tecnologías en todos los contextos sociales que nos rodean. En este caso, se refiere a las nuevas posibilidades que nos pueden ofrecer las tecnologías de la información para llevar a cabo una evaluación formativa en el aula.

Los otros conceptos analizados: *Alternative Assessment* (7), *Authentic Assessment* (6) y *Learning Oriented Assessment* (5) son, en general, términos utilizados para complementar al de Evaluación Formativa y/o para identificarse como prácticas evaluativas diferentes a la sumativa-tradicional.

## **6.3. ESTABLECER UNA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA INTERNACIONAL DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA**

## **EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Para elaborar el TFM he realizado una búsqueda en las bases de datos: ERIC, WOK y Google Scholar, y el uso de dos revisiones internacionales sobre evaluación formativa, las realizadas por Gauntlett (2007) y Black and Williams (1998).

La mayoría de los documentos encontrados ha tenido un reparto bastante equitativo entre las tres bases de datos. Sin embargo, podemos observar como Google Scholar es donde más documentos he encontrado y seleccionado.

Dentro de los conceptos el aspecto más citado en los documentos de manera explícita ha sido el de feedback (12), aunque de manera implícita esta en casi todos los documentos. La importancia es porque que dependiendo de qué manera se dote e interprete el feedback en las interacciones sociales que se producen, estaremos hablando de un tipo de evaluación formativa y/o tradicional. Este aspecto se corresponde con la importancia que dan otros autores como Yorke (2005) y Gauntlett (2007) a como dotar al feedback para que se formativo y que etapas tienen que ocurrir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **7.4. CONOCER EL ESTADO DE LA CUESTIÓN A NIVEL INTERNACIONAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Este aspecto está estudiando en la categoría conceptual: “Students Involvement Assessment”. Esta categoría conceptual ha englobado los procesos de “autoevaluación”, “evaluación entre iguales” y “evaluación colaborativa”. Los resultados muestran que los estudiantes están adquiriendo una mayor presencia en la evaluación de sus aprendizajes a través de procesos como la autoevaluación y la evaluación entre iguales (self-assessment and peer-assessment).

La mayoría de los documentos seleccionados desarrollan aspectos como: (1) Procesos de evaluación formativos que han generado mayor implicación y responsabilidad del alumnado en sus aprendizajes, (2) hay varios estudios que comprueban la correspondencia entre las notas que se ponen los alumnos y las que ponen los profesores. Una correspondencia positiva está relacionada con: criterios de evaluación

muy definidos (a diferencia de los poco definidos con baja correspondencia), mayor nivel de curso académico de los estudiantes (en detrimento de los de niveles inferiores) y el área de estudio (donde los de ciencias obtienen más alto que los de humanidades) y (3) valoración de aspectos sociales y afectivos, y no sólo académicos, ya que habitualmente la evaluación tradicional ha estado centrada en valorar aspectos de índole cognitivos, dejando de lado otros ámbitos de la persona como los sociales y afectivos.

En la evaluación entre iguales los resultados indican que existe una mayor implicación de los alumnos en sus juicios y procesos de aprendizaje. Esto es debido a que el uso de nuevos sistemas de evaluación estimula a los estudiantes a ser más responsables y reflexivos. Hay 8 documentos seleccionados que tratan la evaluación entre iguales de un total de 12, aspecto que indica la gran importancia que otorgan los autores a este proceso.

### **7.5. PROSPECTIVA.**

Este TFM ofrece la posibilidad de llevar a cabo otras líneas de investigación relacionadas con la misma temática. La primera, continuar el trabajo realizado en el presente TFM con estudios de campo específicos, por ejemplo, investigar si en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia se están llevando realmente a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida y comparar el grado de concordancia con el que refleja la literatura internacional.

Otra posible línea de investigación podría estar centrada en aspectos relacionados con la Educación Física, que es la especialidad que realice en Magisterio; por ejemplo, conocer si se están realizando prácticas de evaluación formativa y compartida en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física y si existe correspondencia con lo que indica la literatura internacional sobre esta temática.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Archbald, D. A. (1991). Authentic assessment: Principles, practices, and issues. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 279.

Asghar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403-417.

Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 187-198.

Barba Martín, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica.

Berridge, G. G., Penney, S., & Wells, J. A. (2012). eFACT: Formative assessment of classroom teaching for online classes. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(1), 68-78.

Blair, B. (2007). At the end of a huge crit in the summer, it was crap I'd worked really hard but all she said was fine and I was gutted. *Art, Design & Communication in Higher Education, 5*(2), 83-95.

Black, P. y Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 4*(1), 7-71.

Bohemia, E., Harman, K., & McDowell, L. (2009). Intersections: The utility of an Assessment for Learning discourse for Design educators. *Art, Design & Communication in Higher Education, 8*(2), 123-134.

Bohemia, E., & Davison, G. (2012). Authentic Learning: The gift project. *Design and Technology Education: an International Journal, 17*(2).

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399-413.

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Buyukozturk, S., & Gulbahar, Y. (2010). Assessment preference of higher education students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 10*(41), 55-72.

Carless, D. R., Joughin, G. R., & Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice.

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.

Carmona, M., Padilla, T., & Flores, J. G. (2008). Learning-oriented assessment in Higher Education: conditions and strategies for its application to university teaching. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.

Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.

Cook, M. J. (2012). *An Analysis of the Effects Upon ITET Students' Learning and Self-Efficacy When Adopting the Principles and Practices of Assessment for Learning (AfL)* (Doctoral dissertation).

Cooper, N. J. (2000). Facilitating learning from formative feedback in level 3 assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 279-291.

Declaración de Bolonia (Junio 1999). [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf).

Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.

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.

Ellery, K. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 421-429.

Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher Education*, 59(3), 277-292.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322.

Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.

Gauntlett, N. (2007). Literature review on formative assessment in higher education.

Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 481-489.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.

Gikandi, J. W. (2012). Online Formative Assessment in Higher Education: Enhancing Continuing Teacher Education in E-Learning.

Goos, M., Gannaway, D., & Hughes, C. (2011). Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders. *The Australian Educational Researcher*, 38(1), 95-107.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148-165. Madrid.

Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172-186.

Hannam, S. E. (1995). Portfolios: an alternative method of student and program assessment. *Journal of Athletic Training*, 30(4), 338.

Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., & Tahir, M. (2011). Authentic Assessments or Standardized Assessment New Attitude to Architecture Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3590-3595.

Hatzipanagos, S., & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 45-59.

Hay, D. B., Tan, P. L., & Whaites, E. (2010). Non-traditional learners in higher education: comparison of a traditional MCQ examination with concept mapping to

assess learning in a dental radiological science course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 577-595.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.

Huang, S. C. (2012). Like a bell responding to a striker: Instruction contingent on assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(4), 99-119.

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.

Ilies, L., Butilca, D., Fekete, A., & Crisan, E. (2010). *Performance measurement systems in higher education*.

Jenkins, J. O. (2010). A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 565-576.

Joy Cumming, J., & Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 177-194.

Kabilan, M. K., & Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007-1020.

Kempner, K., & Taylor, C. (1998). An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type. *Higher education*, 36(3), 301-321.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Liu, O. L. (2011). Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods. *Higher Education*, 61(4), 445-461.

Lombard, B. J. J. (2008). Modelling critical thinking through learning-oriented assessment. *South African Journal of Higher Education*, 22(5).

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*, 31(3), 293-311.

López Pastor, 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.

López, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López, V.M., Martínez, L.F, y Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

López-Pastor, V. M., Castejon, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.

Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.

Mitchell, J. (2006). Formative assessment and beginning teachers: ready or not?. *Scottish Educational Review*, 38(2), 185.

Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.

- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668-678.
- Parks, M. (2001). Assessing what? A model of assessment in higher education. *4th Uicee Annual Conference on Engineering Education, Conference Proceedings - Innovation in Engineering Education*, 459-463.
- Pastor, V. M. L., & Picos, A. P. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. (Fecha de consulta: 17/05/2013).
- Pastor, V.M.L., y Picos, A. P. (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.
- Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *ESE. Estudios sobre educación*, (18), 255-276.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2010). Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 265-276.
- Randall, L., & Zundel, P. (2012). Students' Perceptions of the Effectiveness of Assessment Feedback as a Learning Tool in an Introductory Problem-solving Course. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 3.
- Şahin, S. (2008). An application of peer assessment in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 5-10.
- Sanmartí, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Scaife, J., & Wellington, J. (2010). Varying perspectives and practices in formative and diagnostic assessment: A case study. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 137-151.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26(3), 327-343.

- Sluijsmans\*, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 59-78.
- Taras, M. (2008). Assessment for learning: sectarian divisions of terminology and concepts. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 389-397.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and higher education*, 31(4), 363-371.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment Perceptions and realities. *Active learning in higher education*, 9(2), 172-192.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Trillo Alonso, F. y Porto Currás, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- 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.
- Van Den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 341-356.
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.
- Vu, T. T. (2011). Investigating Authentic Assessment for Student Learning in Higher Education.
- Walser, T. M. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 299-306.

Webber, K. L., & Tschepikow, K. (2011). Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004. *Association for Institutional Research*.

Winstone, N., & Millward, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.

Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115-126.

Yorke, M. (2005). Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 219-238.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.

Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Ziden, A. A., & Rahman, M. F. A. (2012). Using SMS quiz in teaching and learning. *Campus-Wide Information Systems*, 30(1), 63-72.