

pedagogia vita

Rivista di problemi pedagogici educativi e didattici

***La valutazione
Scuola, università ed extrascuola
tra passato, presente e futuro***

74

2016

**Studium**
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Annuario 2016

Direttore emerito: Norberto Galli

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Cristina Coggi, *Università di Torino*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Pier Cesare Rivoltella, *Università Cattolica, sede di Milano*

Comitato di redazione

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Simona Ferrari, *Università Cat-*

tolica, sede di Milano; Marisa Musai, *Università Cattolica, sede di Milano*; Ema-

nuela Torre, *Università di Torino*

Coordinamento redazionale: Giovanni Menestrina

Comitato scientifico

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacio-*

nal de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*;

Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica,*

sede di Milano; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Uni-*

versità di Lecce; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università*

di Macerata; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi,

Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketele, *Université Catho-*

lique de Louvain; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale

Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg*

i.Br.; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán Gon-

zález, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari,

Università di Genova; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra

La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele

Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad*

de Navarra; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di*

Perugia; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval,

Universidad de Navarra; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi

Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Lu-

ciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università*

di Verona; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal*

de Bahia; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*;

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Roberto Sani, *Università di Macera-*

ta; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di*

Milano; Luigi Secco, *Università di Verona*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*;

Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Univer-*

sità di Messina; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Giuseppe Tognon,

Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*;

Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanninello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Víctor Manuel López-Pastor - Carolina Hamodi
Galán - Ana Teresa López Pastor

La evaluación formativa y compartida en educación superior
Revisión de evidencias acumuladas

Introducción: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

En la Red de EFyC en ES definimos «Evaluación Formativa» (Ef) como: «todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde un perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador»¹. Un elemento característico, sin el cual no sería formativa, es la retroalimentación (*feed-back*), que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en la siguiente frase del proceso de aprendizaje². Por todo ello, el concepto de Ef hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, a través de tres líneas de intervención que deben buscarse de forma simultánea, en el mismo proceso: 1. que el alumnado aprenda más y mejore las evidencias de aprendizaje que genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A); 2. que el profesorado vaya mejorando su práctica docente, a través de la información recogida; 3. que el proceso de E-A pueda ir mejorando día a día y se puedan corregir sobre la marcha los errores detectados.

La «Evaluación Compartida» (Ec) hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Por tanto, se trata de los

¹ V.M. López-Pastor (ed.), *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Narcea, Madrid 2009.

² C. Hamodi - V.M. López-Pastor - A.T. López, *Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Creación, consolidación y líneas de trabajo*, en «REVALUE. Revista de evaluación educativa», 3/1 (2014), pp. 1-33.

procesos de diálogo 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. Existe una detallada base teórica sobre este concepto y diferentes estudios sobre los resultados de su experimentación práctica³.

1. Revisión de evidencias acumuladas sobre la evaluación formativa y compartida en educación superior

En los últimos treinta años se han acumulado numerosas publicaciones que defienden el desarrollo de sistemas de evaluación más formativos en docencia universitaria, por las numerosas ventajas que poseen en la mejora de la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la educación superior⁴. En obras anteriores hemos recopilado algunas de estas ventajas: *a)* es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de aprendizaje dialógico y/o en los modelos centrados en el desarrollo de competencias; *b)* suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje; *c)* desarrolla la responsabilidad y autonomía

³ V.M. López-Pastor, *Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching*, en «European Journal of Teacher Education», 31/3 (2008), pp. 293-311; V.M. López-Pastor, *Best Practices in Academic Assessment in Higher Education*, en «Journal of Technology and Science Education», 1/2 (2011), pp. 25-39; V.M. López-Pastor - J. Castejón, A. - Pérez-Pueyo, *¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen*, en «Multidisciplinary Journal of Educational Research», 2/2 (2012), pp. 177-201; V.M. López-Pastor et al., *Students' Self-grading, Professor's Grading and Negotiated Final Grading at Three University Programmes*, en «Assessment & Evaluation in Higher Education», 37/4 (2012), pp. 453-464; V.M. López-Pastor et al., *Rubricas y PAT3*, en «Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)», 31/11 (2016), en prensa.

⁴ E.J. Barrientos - V.M. López-Pastor, *La evaluación formativa en educación superior, una revisión internacional*, en «Revista CIEG (Centro de Investigación y Estudios Gerenciales)», 21 (2015), pp. 272-284; P. Black - D. Wiliam, *Assessment for Learning in the Classroom*, en J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning*, Sage, London 2006, pp. 9-25; V.M. López-Pastor et al., *The Process of Creating a Cross-university Network for Formative and Shared Assessment in Higher Education*, en «Innovations in Education and Teaching International», 48/1 (2011), pp. 79-90.

del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*); *d*) facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; *e*) ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la universidad; *f*) constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma; *g*) como efecto lógico de las ventajas enunciadas anteriormente, suele mejorar el rendimiento académico⁵.

En los últimos treinta años también pueden encontrarse numerosos trabajos, propuestas y experiencias sobre la participación del alumnado universitario en los procesos evaluativos⁶.

En los últimos 10 años se están acumulando numerosas evidencias de que es viable desarrollar asignaturas en la universidad española con sistemas de evaluación continua, formativa y compartida, claramente orientada al aprendizaje del alumnado⁷. Como ya hemos visto previa-

⁵ J.M. Arribas, *El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado*, en «RELIEVE», 1/18 (2012), pp. 1-15; A. Fraile et al., *La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado*, en «Revista Aula Abierta», 41/2 (2013), pp. 23-34; V.M. López-Pastor et al., *Formative Assessment Strategies and Their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload. The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA)*, en «Journal of Further and Higher Education», 37/2 (2013), pp. 163-180; R. Romero et al., *Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria*, en «Revista Infancia y Aprendizaje», 37/1 (2014), pp. 16-32; R. Stiggins - R. Dufour, *Maximizing the Power of Formative Assessments*, en «Phi Delta Kappan», 90/9 (2008), pp. 640-644.

⁶ A. Brew, *Self-assessment in a Variety of Domains*, en D. Boud, *Enhancing Learning Through Self-Assessment*, Kogan Page, London 1995, pp. 129-15; F. Dochy - M. Segers - D. Sluijsmans, *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education. A Review*, en «Studies in Higher Education», 24/3 (1999), pp. 331-350; J.M. Fernández-Balboa, *Dignity and Democracy in the College Classroom. The Practice of Self-evaluation*, en R.A. Goldstein (ed.), *Useful Theory. Making Critical Education Practical*, Lang, New York 2007, pp. 87-79; C. Hamodi - V.M. López-Pastor - A.T. López, *Perceptions of Students, Graduates and Teachers on Learning Systems Evaluation*, en «@tic. Revista d'innovació educativa», 14 (2015), pp. 71-81; M.L. Santos - L.F. Martínez-Muñoz - V.M. López-Pastor (ed.), *La Innovación docente en el EEES*, Universidad de Almería, Almería 2009.

⁷ C. Hamodi et al., *La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria / Un network universitario per la qualità del valutazione nell'alta formazione*, en «Excellence

mente, los sistemas de EFyC-ES tienen muchas ventajas, pero también algunos inconvenientes y problemáticas. Para solucionar estos últimos es fundamental llevar a cabo espirales y ciclos de investigación-acción⁸. Existe una «guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad»⁹, que aporta propuestas y estrategias que pueden ayudar a solventar la mayoría de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado y el alumnado cuando se desarrollan sistemas de EFyC. En 2015 se realizó un interesante estudio sobre las lecciones aprendidas sobre la aplicación de la EFyC en ES y los retos para el futuro¹⁰.

2. La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación superior

El origen de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFyCES) está en la Facultad de Educación de Segovia (España), durante el curso 2004/2005. A raíz de los contactos establecidos en diferentes congresos y cursos, se tomó la decisión de crear una Red de Evaluación Formativa Interuniversitaria a nivel nacional, que tomó su forma definitiva y comenzó su funcionamiento en septiembre de 2005¹¹.

and Innovation in Teaching and Learning Research and Practices», en prensa; C. Valles - N. Ureña - E. Ruiz, *La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso*, en «REDU. Revista de Docencia Universitaria», 9/1 (2011), pp. 135-158; J. Zaragoza - J.C. Luis - J.C. Manrique, *Experiencias de innovación en docencia universitaria. Resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa*, en «REDU. Revista de Docencia Universitaria», 4/1 (2008), pp. 1-33.

⁸ V. Navarro et al., *La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida. Proceso y abordaje*, en «Revista Iberoamericana de Educación», 52/7 (2010), pp. 1-13; Á. Pérez et al., *Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria*, en «Revista de Educación», 347 (2008), pp. 435-451.

⁹ M. Capllonch et al., *Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad*, en V.M. López Pastor (ed.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*, Narcea, Madrid 2009, pp. 217-252.

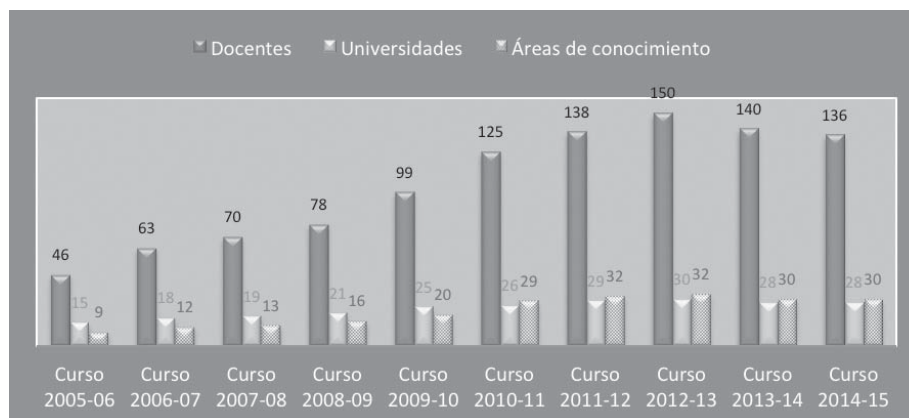
¹⁰ V. M. López-Pastor - Á. Sicilia-Camacho, *Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future*, en «Assessment & Evaluation in Higher Education», *e-first* (2015).

¹¹ C. Hamodi, *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Un estudio de caso*, Universidad de Valladolid, Valladolid 2014.

La Red se organizó mediante subgrupos locales, que funcionaban como grupos de investigación acción. En total, se trataba de un colectivo de 32 profesores y profesoras de 9 universidades. Una persona llevaba a cabo la coordinación entre los grupos, por vía electrónica y telefónica. Se trataba de una estructura lo suficientemente rígida como para permitir la investigación académica rigurosa sobre procesos de innovación en docencia universitaria pero, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible para permitir la participación de un elevado número de docentes de diferentes áreas y universidades.

La Red va incrementando poco a poco el número de participantes, así como diversificando las áreas científicas y las universidades a las que pertenecen sus miembros. Presentamos los datos concretos en la *Figura 1*.

Figura 1: Evolución de la Red en profesorado, universidades y áreas de investigación¹²



La mayoría de las universidades son españolas, de todas las regiones del país. También hay alguna universidad de Italia, Colombia, Chile y México.

Durante los primeros cursos de la red la mayoría del profesorado estaba relacionado con la Formación Inicial del Profesorado (Fip), pero a partir de 2008 la disparidad de las áreas se incrementa. Una posible explica-

¹² Elaboración propia a partir de C. Hamodi, *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior*, cit., 2014, p. 116.

ción es el cambio legislativo que se produjo en España en el año 2007, por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, que supone centrar los esfuerzos en el desarrollo de las competencias profesionales y la implantación del sistema de «créditos Ects». Esto hace que cada vez más profesorado de todas las áreas de conocimiento vaya implantando sistemas alternativos de enseñanza y evaluación en sus asignaturas.

Puede encontrarse un mayor desarrollo de la creación y evolución de la Red en algunos libros, *en una tesis doctoral, y en varios artículos* (las referencias están en las notas al pie).

3. Contextualizando la Red de Evaluación Formativa: el proceso de Convergencia en España hacia el Espacio Europeo de Educación Superior

Desde 2005 España se vio inmersa en un proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (Eees). Este proceso implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. En la mayor parte de los casos, la clave parece estar en que la formación universitaria cambia su centro de atención de los *procesos de enseñanza* (“impartidos” por el profesor) a los *procesos de aprendizaje* (desarrollados por el alumnado). Ello implica dejar de basar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las tareas del profesor (horas lectivas, técnicas de enseñanza, exámenes...) y comenzar a centrarse en los procesos de aprendizaje del alumnado (competencias personales y profesionales a desarrollar, tipo de actividades de aprendizaje, tiempo que supone, procesos y tipos de aprendizajes, etc.). A efectos prácticos esto ha supuesto varios cambios en la universidad española: *a)* pasar del sistema de diplomaturas y licenciaturas al sistema del Eees, basado en grados y master; en España este cambio de todos los planes de estudios y titulaciones se realizó entre 2005 y 2010; *b)* centrar los planes de estudios en las competencias personales y profesionales a desarrollar en cada titulación; *c)* comenzar a medir la créditos de cada asignatura en función de las horas de trabajo que supone para el alumnado, de forma que un crédito Ects (European Credit Transerence System) supone 25 horas de trabajo para el alumnado medio. Esto permite que el alumnado pueda moverse con más facilidad por las diferentes universidades europeas y que los estudios se puedan homologar

en toda Europa. Parte de estas horas de trabajo son lectivas y parte de trabajo autónomo no presencial y estudio; *d*) sufrir cambios importantes en la forma de organizar la docencia, a veces sólo en la metodología de enseñanza-aprendizaje, pero a menudo también con cambios en los sistemas de evaluación y calificación. En estas dos últimas temáticas es en las que se centra especialmente el trabajo de la REFyCES, aunque es conveniente entender el contexto en que surge y se desarrolla.

Evaluación Formativa, rendimiento académico y carga de trabajo

Los resultados de numerosas investigaciones llevadas a cabo por la REFyCES indican que este tipo de sistemas de evaluación favorecen la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, así como las tasas de éxito y el rendimiento académico y que no suponen una sobrecarga de trabajo tan grande como se suele creer¹³.

La REFyCES está trabajando básicamente con dos instrumentos de obtención de datos: (a) un informe estructurado de resultados de experiencias de EFyC en ES. Es elaborado por cada profesor participante en la Red. El informe recoge los sistemas de evaluación desarrollados en una asignatura y los resultados alcanzados en: ventajas, inconvenientes, carga de trabajo, rendimiento académico y satisfacción; (b) cuestionarios estructurados y grupos de discusión para realizar estudios estandarizados de diagnóstico de la situación de la evaluación en educación superior; estos instrumentos se emplean con muestras representativas de toda España. Se han llevado a cabo tres veces, siempre en base a proyectos I+D financiados.

A continuación vamos a presentar un resumen de los principales resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por la Red en los últimos años.

3.1. Relación entre evaluación formativa, metodologías activas y la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado

Varios estudios llevados a cabo sobre esta temática indican que tanto el alumnado como el profesorado consideran que los sistemas de EFyC-ES

¹³ J.A. Julián et al., *Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS*, en «Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte», 10/38 (2010), pp. 218-233.

suponen una excesiva carga de trabajo, cuando lo comparan con los sistemas tradicionales, basados en un único examen final. Pero los datos empíricos recogidos durante los últimos 10 años demuestran una y otra vez que la carga de trabajo del alumnado que elige seguir la asignatura con sistemas de EFyC-ES si suele estar dentro de que establecen los créditos Ects para el trabajo no presencial en cada asignatura. Con el profesorado pasa algo similar, percibe una elevada carga de trabajo, dado que es mayor que cuando llevaba a cabo sistemas de evaluación tradicionales, pero las evidencias recogidas parecen indicar que la carga de trabajo para el profesorado se ajusta a la requerida por el sistema de créditos Ects, aunque influyen mucho otros factores, como la carga lectiva total y el número de alumnado en cada grupo. A pesar de ello es necesario seguir investigando, pues algo no está funcionando del todo bien cuando la percepción de parte del alumnado es que se acumula una excesiva carga de trabajo al final del proceso, cuando se supone que, cuando se trabaja con esta metodología, la carga de trabajo se reparte adecuadamente a lo largo de todo el cuatrimestre¹⁴. Seguramente el propio alumnado cuando ya lleva varias materias con sistemas EFyC-ES se organiza mejor, aprovecha más el proceso y modifica la percepción.

3.2. Relación entre evaluación formativa y compartida y rendimiento académico

Los estudios llevados a cabo indican que la EFyC-ES puede ayudar a mejorar el rendimiento académico del alumnado. Por su parte en otros estudios se demuestra que cuando se permite elegir al alumnado los sistemas de aprendizaje y evaluación a seguir en una asignatura, la EFyC-ES es la que obtiene los mejores resultados, tanto en diferentes tasas, como en las calificaciones obtenidas.

3.3. Investigación realizada para generar repertorios de buenas prácticas de EFyC-ES

El único compromiso de obligado cumplimiento en la Red es el desarrollo de una experiencia de EFyC en una asignatura universitaria y la

¹⁴ L. Martínez-Mínguez - C. Vallés Rapp - M.R. Romero-Martín, *Estudiantes universitarios. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa*, en «@tic. revista d'innovació

elaboración de un informe de resultados sobre la misma. Los informes de cada curso se recopilan y se realiza un volcado de datos de todos ellos, para posteriormente analizar los resultados encontrados. Durante los primeros años nos centramos en investigar las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones cuando se desarrollan sistemas de EFyC-ES¹⁵. Existen trabajos con buenos resúmenes de los aspectos clave en la puesta en práctica de sistemas de EFyC-ES¹⁶.

En los últimos cinco años los informes se dedican a recopilar ejemplos de «buenas prácticas». Para ello se diseña y valida un nuevo modelo de informe de resultados, centrado especialmente en ejemplos de «buenas prácticas de EFyC-ES». También se diseña y valida una nueva herramienta para evaluar con más rigor los resultados de cada experiencia de buenas prácticas: un cuestionario anónimo para la evaluación de cada asignatura por parte del alumnado, al finalizar la misma. El objetivo era conocer su valoración acerca de la metodología y la evaluación utilizada y conocer el grado de satisfacción con las mismas. Todo a través de un proceso de validación de contenido, comprensión y fiabilidad del cuestionario¹⁷.

Con estas últimas herramientas se desarrolla una nueva línea de investigación sobre «buenas prácticas de EFyC-ES». Los resultados parecen indicar que los sistemas de EFyC que se están desarrollando son bastante exigentes para el alumnado, aunque el alumnado también refleja una alta satisfacción con ellos, particularmente con el rendimiento académico. El profesorado también muestra una alta satisfacción con este tipo de evaluación, aunque le suponga una mayor carga de trabajo¹⁸.

educativa», 14 (2015), pp. 59-70; R. Romero - F. J. Castejón - V.M. López-Pastor, *Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa*, en «RELIEVE», 21/1 (2015), pp. 1-17.

¹⁵ J.C. Manrique et al., *Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de Evaluación formativa en docencia universitaria*, en «Psychology, Society & Education», 4/1 (2012), pp. 83-98.

¹⁶ Á. Pérez et al., *Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. La concreción de cuestiones clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, en «Revista de Educación», 347 (2008), pp. 435-451.

¹⁷ F.J. Castejón - M.L. Santos - A. Palacios, *Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física*, en «Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte», 58/15 (2015), pp. 245-267.

¹⁸ M. Capllonch - F. Buscà, *La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una*

Un estudio reciente¹⁹ parece indicar que la utilización de sistemas de EFyC-ES provoca una mayor implicación y responsabilidad en el alumnado, siendo las asignaturas con menos de 6 créditos las que generan una concepción más positiva.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos realizado una introducción a la temática de la EFyC-ES y hemos ido mostrando cómo las evidencias acumuladas en los últimos 30 años de investigación educativa parecen indicar que este tipo de sistemas de evaluación tienen varias ventajas a la hora de generar mejores procesos de aprendizaje en el alumnado universitario. También se ha realizado una breve exposición de la creación de la Red de EFyC-ES, así como una revisión de su evolución en estos once cursos de existencia. Por último, hemos realizado una revisión sintética de los principales resultados de investigación encontrados por la REFyCES en los últimos ocho años sobre dos temáticas básicas: la relación entre evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo y el desarrollo de experiencias innovadoras y recopilación de buenas prácticas de EFyC-ES.

facultad de formación del Profesorado, en «Psychology, Society & Education», 4/1 (2012), pp. 41-54; A. Fraile - J.L. Aparicio, *La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado*, en «Tándem. Didáctica de la Educación Física», 47 (2015), pp. 1-8; D. Hortigüela - Á. Pérez-Pueyo - A. Hernando, *Relación entre el aprendizaje generado en el aula y la motivación del alumnado hacia el desempeño profesional*, en «Revista arbitrada del CIEG. Centro de investigación y estudios gerenciales», 19 (2015), pp. 59-69; E. Lorente - D. Kirk, *Alternative Democratic Assessment in PETE. An Action-research Study Exploring Risks, Challenges and Solutions*, en «Sport, Education and Society», 18/1 (2013), pp. 77-96; M.L. Santos - F.J. Castejón - L.F. Martínez-Muñoz, *La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa. Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados*, en «Psychology, Society & Education», 4/1 (2012), pp. 69-82; E. Rivera et al., *El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar «formar docentes, formar personas. Una mirada desde la óptica de los estudiantes»*, en «Psychology, Society & Education», 4/1 (2012), pp. 13-24; N. Ureña - E. Ruiz, *Experiencia de evaluación formativa y compartida en el master universitario en formación del profesorado de educación secundaria*, en «Psychology, Society & Education», 4/1 (2012), pp. 25-40.

¹⁹ D. Hortigüela - Á. Pérez-Pueyo - V. Abella, *¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado?*, en «@tic. Revista d'innovació educativa», 14 (2015), pp. 82-89.

Pero la Red ha conseguido también algunas cosas más. Por ejemplo, mejorar considerablemente la calidad docente del profesorado implicado en estos procesos de perfeccionamiento profesional y ampliar las temáticas de investigación sobre el desarrollo de procesos de EFyC-ES. En otros estudios puede encontrarse una recopilación de las lecciones aprendidas y de los retos pendientes de investigar sobre la temática de la EFyC en ES.

Esperamos que este artículo sea de utilidad para todo el profesorado universitario interesado en desarrollar sistemas de EFyC en sus asignaturas, así como las personas que están centrando sus líneas de investigación en los temas de metodología y evaluación docente en educación superior.

De cara a un futuro próximo, las líneas de investigación que queremos explorar son las siguientes: (a) generar un repertorio de «buenas prácticas» y «prácticas de éxito» sobre EFyC en ES; (b) profundizar en la investigación de los resultados de los numerosos casos de buenas prácticas acumulados en los últimos cursos; (c) investigar la transferencia que existe entre la formación inicial recibida sobre EFyC y su aplicación posterior en las aulas de primaria y secundaria.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto de I+D+i: *La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*, Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.