

BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR



ALEX PAVIÉ NOVA
MARIELA CASAS URIBE
(Editores)

CLAUDIO ESPARZA FREIRE
(Coordinador)



BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ALEX PAVIÉ NOVA
MARIELA CASAS URIBE
(Editores)

CLAUDIO ESPARZA FREIRE
(Coordinador)

2016



Buenas prácticas en evaluación del aprendizaje
en Educación Superior

© Alex Pavié Nova y Mariela Casas Uribe (Editores)
Claudio Esparza Freire (Coordinador)

Inscripción: A-281.193
ISBN: 978-956-8709-78-5

Impresión
Andros Impresores

ÍNDICE

Introducción	
Alex Pavié Nova - Mariela Casas Uribe	7
 PRIMERA PARTE: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
Evaluación formativa y compartida en educación superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa	
Víctor Manuel López Pastor - Carolina Hamodi Galán - Ana Teresa López Pastor	13
Propuesta de modelos de evaluación de los aprendizajes en un enfoque basado en competencias: El proyecto ULA 1306 de la Universidad de Los Lagos	
Alex Pavié Nova - Camila Cares Aguilar	45
Evaluación de la calidad de los sistemas educativos y el papel de los indicadores	
Silvia Calvo Juan	69
“We Brought It Upon Ourselves”: University-Based Teacher Education and the Emergence of Boot-Camp-Style Routes to Teacher Certification	
Daniel Friedrich.....	97

Autorreporte como instrumento psicométrico para la evaluación de competencias en la Universidad de Los Lagos Alexis Soto Salcedo - Álex Véliz Burgos.....	119
---	-----

SEGUNDA PARTE: EXPERIENCIAS Y CASOS DE INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Alineamiento constructivo: Un espacio para el aprendizaje profundo Marcela Cruzat Arriagada - Mónica Ávila Ávila.....	131
---	-----

Aproximación a la alfabetización académica en módulos de naturaleza práctica de la carrera de Educación Física. Proyecto de Innovación en la Docencia ULA 1306 Sergio Ávila Valencia - Marcia Adams Monsalve	141
--	-----

IPAD: Innovación en carrera de salud, Universidad de Los Lagos María Paz Contreras - Ángela Pérez - Grisneldy Reyes.....	155
--	-----

Mejoramiento de instrumentos y procesos de evaluación de la reflexión pedagógica en las prácticas de estudiantes de Pedagogía, mediante un portafolio electrónico Brenda Lara-Subiabre - Raquel Pereira Berríos - Paola Alvarado Toledo	167
---	-----

Evaluación de perfil de egreso basado en competencias. Experiencia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Los Lagos Soraya Espinoza Moraga- Ramón Vivanco Muñoz - Víctor Hugo Venegas Giacomozzi - Jorge Yaitul Stormansan - Carolin Águila Colipan	187
--	-----

Autorregulación en la dimensión didáctica de una disciplina proyectual. Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la formación de arquitectos Daniela Paz Caro Krebs - Eric Arentsen Morales - Andrés Angulo Cárdenas	205
--	-----

INTRODUCCIÓN

Alex Pavié Nova

apavie@ulagos.cl

Mariela Casas Uribe

mcasas@ulagos.cl

Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

Ya es una idea de consenso que la evaluación se ha convertido, en este último tiempo, en un foco central dentro del ámbito educativo, protagonismo que no es solo desde ámbitos académicos, sino que también desde el ámbito político, debido a que se le considera como requisito esencial para la mejora de la calidad educacional, exigiéndosele ampliar sus límites para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo.

Así, educadores, administradores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto son más conscientes que nunca de la importancia de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar y de ser evaluados. Por su parte, los movimientos de Reforma Educacional de los últimos años han significado grandes cambios en el currículum, desde la selección de objetivos y contenidos de la educación hasta los métodos de enseñar en las escuelas y los procedimientos y técnicas evaluativas. En este contexto, la evaluación de los aprendizajes se plantea como un tema relevante, integrado plenamente con el currículum y el proceso de enseñanza aprendizaje, presentando una diversidad de estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos, los cuales pueden dar cuenta de las innovaciones introducidas en el currículum.

En la actualidad, las instituciones de Educación Superior enfrentan un complejo escenario, donde coexisten y se entrecruzan nuevas demandas, exigencias y expectativas que determinan e influyen una nueva configuración y gestión de la docencia en aula universitaria (Garrido y otros, 2014).

Además de lo anterior, nuestra experiencia en el ámbito de la formación nos indica que el tema de la evaluación no está exenta de conflictos, ya que podemos decir que algunos abogan por desarrollar la evaluación justa en el aula (con un marcado componente ético), en cambio otros se inclinan por la evaluación objetiva supeditada solo al valor que ofrecen los contenidos de los programas de formación, los que deben ser cumplidos. Sabemos que no es fácil poder complementar ambos factores en un proceso de evaluación integral (Pavié, 2011).

Podemos adicionar a lo anterior que para muchos académicos en Chile la evaluación de los aprendizajes es probablemente una de las áreas más débiles en el ejercicio de su docencia universitaria, y en la experiencia cotidiana de muchas universidades se presenta como un área atomizada en la que con frecuencia los docentes abordarían los procesos de evaluación con criterios propios y escasamente fundamentados. No obstante, existe poca evidencia para respaldar adecuadamente esta afirmación en contextos de educación superior, ya que es un área aún muy poco investigada. Sin embargo, lo anterior es esperable porque las formas de evaluación que usan los docentes tienden simplemente a reproducir los procesos evaluativos que estos experimentaron como estudiantes (Himmel, 2003; Ibarra, 2010 y Ampuero, 2014).

En virtud del anterior, el propósito de este libro que hemos titulado ***Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*** es reflexionar acerca del valor educativo de la evaluación y su rol en el mejoramiento cualitativo y equitativo de la Educación Superior. Específicamente se abordan los fundamentos de la evaluación educativa, sus ámbitos de acción como política educativa, sus fines y compromisos, y su contribución en los procesos de mejora de la calidad de los aprendizajes; se apunta además a proporcionar las bases conceptuales para realizar un proceso sistemático de evaluación acordes con las funciones diagnóstica, formativa de procesos y sumativa de resultados destinado a lograr un mejor rendimiento en el aprendizaje de las materias de estudio en el período regular, así como abordar el análisis de nuevos procedimientos y técnicas de evaluación aplicables a la diversidad de aprendizajes esperados.

Se analiza también la importancia que tiene el profesor como agente prioritario en la evaluación de los aprendizajes, en tanto sea un medio u ocasión de conocimiento y aprendizaje, tanto para el profesor como para el estudiante, incentivando la necesidad de establecer criterios innovadores de actuación que conduzcan hacia una nueva cultura evaluadora.

En general se aborda la evaluación educativa desde enfoques evaluativos y modelos de evaluación. Como también se considera destacar buenas prácticas

en Evaluación de aprendizajes basados en desempeños. También se abordan aspectos relativos a planificación curricular y evaluación de aprendizajes en cuanto innovación en el diseño de instrumentos y estrategias.

Se consideran también prácticas de evaluación no tradicionales (actividades, estrategias, instrumentos, registros, etc.) en diferentes áreas del saber: Humanidades y Ciencias Sociales, Arquitectura y Tecnología, Salud y el ámbito de la Psicología y el trabajo en redes de evaluación formativa. Todo esto, con el fin de identificar cuáles son las mejores estrategias de mejoramiento de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la docencia universitaria.

Por todo lo anterior, la presente obra pretende ser un texto de referencia inicial para identificar en qué fundamentos se basa la efectividad docente para efectos de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Superior. Y tiene su punto de partida este libro como uno de los productos comprometidos en el proyecto **ULA 1306** titulado ***Mejoramiento de la estrategia institucional de evaluación de aprendizajes basados en desempeños para impactar en el logro progresivo de resultados de aprendizaje***. Proyecto financiado a partir de la convocatoria 2013 en el marco del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación de Chile.

También podemos agregar a lo anterior que este texto busca enriquecer y contribuir a la reflexión, discusión y construcción de conocimiento acerca de los procesos teóricos y prácticos vinculados a la evaluación de los aprendizajes, los que se han puesto en práctica en instituciones de Educación Superior en los últimos años. Así, a partir de lo desarrollado en la páginas que siguen, se espera que sobre la base de los análisis, propuestas y experiencias presentadas se comprendan de mejor manera las experiencias asociadas a los complejos procesos evaluativos que los nuevos escenarios nos demandan y que estas mismas experiencias contribuyan a mejorar los resultados de desempeño y el aprendizaje efectivo de los estudiantes, que debería ser el fin último de la evaluación.

Con el objetivo de enfatizar el aporte de cada artículo, es que el libro se divide en dos partes. La primera, la que lleva por título *La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la docencia universitaria*, este presenta cinco artículos que analizan y describen diversas problemáticas que presentan tanto los procesos de evaluación como el rol de la formación del profesorado *ad hoc*. Lo anterior visto desde la estructuración de redes de evaluación formativa, modelos y criterios referenciales que se deben considerar en este ámbito. Los artículos aquí incluidos son los aportes de los autores Víctor López P., Carolina Hamodi y Teresa López P., de la Universidad de Valladolid, España; Alex Pavié N., de la Universidad de Los Lagos, Chile; Silvia Calvo J., de la Universidad de Santiago,

Chile; Daniel Friedrich de la Universidad de Columbia, Estados Unidos y Alexis Soto S. y Álex Véliz B., de la Universidad Mayor y de Los Lagos, respectivamente.

La segunda, titulada *Experiencias y casos de innovación en evaluación de aprendizajes en universidades chilenas*, la que presenta seis artículos, estos son el resultado de innovaciones realizadas a partir de Proyectos Internos adjudicados por académicos de la Escuela de Pedagogía y de diversos Departamentos Académicos de la Universidad de Los Lagos tanto de los campus Osorno como de Puerto Montt. Aquí se exponen experiencias, análisis de innovaciones y acciones de mejoramiento de prácticas de evaluación de aprendizajes llevadas a cabo en aula en distintas carreras. Así, nos encontramos con los aportes de los autores Sergio Ávila V. y Marcia Adams M; Marcela Cruzat A. y Mónica Ávila Á.; M^a Paz Contreras, Ángela Pérez y Grisneldy Reyes; Brenda Lara S., Raquel Pereira B. y Paola Alvarado T.; Soraya Espinoza M., Ramón Vivanco M., Víctor Venegas G., Jorge Yaitul S. y Carolin Águila C.; y, finalmente, la académica Daniela Caro K.

Son veinticinco autores que contribuyen con once artículos a la construcción de conocimiento y de soluciones a una problemática permanente que aborda la demanda de nuevas políticas, estrategias y experiencias de práctica docente en la evaluación de aprendizajes en el ámbito de la Docencia en Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ampuero, N. y otros (2014). "Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en Universidades Chilenas", en *Evaluación del Aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*, CINDA. Santiago de Chile.
- Garrido, J. Arenas, A. y Contreras, D. (2014). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Docencia Universitaria*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile.
- Himmel, E. (2003). "Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria". *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 33, pp. 199-211, Santiago, Chile.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. (2010). "Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad". *Revista de Educación Española*, 351, 385-407.
- Pavié, A. (2011). "Enfoque basado en competencias: indicaciones sobre la evaluación de los aprendizajes", en *Revista Intersecciones Educativas*, Año 3. ISSN 0718-7416, Universidad de Los Lagos, Chile.

PRIMERA PARTE

**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: BUENAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DESARROLLADAS POR LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Víctor Manuel López Pastor*
vlopez@mpc.uva.es

Carolina Hamodi Galán**
carolinahamodi@soc.uva.es

Ana Teresa López Pastor***
anateresa@soc.uva.es

Universidad de Valladolid, España

INTRODUCCIÓN

Este capítulo puede dividirse en tres grandes partes. En la primera vamos a realizar una introducción a la temática de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (EFyC en ES). Lo hemos organizado en 5 apartados: (1) ¿Qué entendemos por EFyC?; (2) evaluación formativa, evaluación alternativa y otros conceptos relacionados; (3) evaluación compartida: la participación del alumnado en los procesos de evaluación; (4) la EFyC en educación superior; y, (5) una propuesta concreta de EFyC en ES.

En la segunda parte presentamos una revisión de la creación y evolución de la Red de EFyC en ES en los diez años que lleva funcionando (apartado 6). En la tercera parte presentamos una revisión detallada de todos los estudios llevados a cabo por la Red de EFyC en este tiempo. Lo hemos organizado en 4 apartados: (7) la recopilación de repertorios de buenas prácticas y la investigación acumulada acerca de las mismas; (8) las relaciones existentes entre evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo; (9) otras líneas de investigación desarrolladas respecto de temáticas de EFyC en ES; y (10) conclusiones de los principales focos de aprendizajes o desafíos que todo este camino recorrido implica.

* Facultad de Educación de Segovia.

** Facultad de Educación de Soria.

*** Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de Segovia.

Esperamos que el capítulo sea de su interés y les ayude a profundizar en una temática que nos afecta directamente a todo el profesorado que ejerce su docencia en educación superior.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA?

En este apartado vamos a explicar algunos conceptos acerca de la temática de la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. En la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria definimos “Evaluación Formativa” 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” (López Pastor *et al.*, 2009, 2011). Un elemento característico, sin el que no sería formativa, es la retroalimentación (*feed-back*), que consiste en ofrecer comentarios al alumnado respecto de lo que ha hecho y sugerencias relativas a lo que podría mejorar en la siguiente frase del proceso de aprendizaje (Hamodi, López y López, 2014).

La evaluación formativa se podría entender como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Por tanto, podríamos entender que tiene tres líneas de intervención que deben buscarse de forma simultánea, en el mismo proceso: (a) que el alumnado aprenda más y mejore las evidencias de aprendizaje que genera; (b) que el profesorado vaya mejorando su práctica docente; (c) que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya mejorando paulatinamente y se puedan corregir los errores detectados.

La evaluación compartida hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. De forma específica, se trata de los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado respecto de 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 o evaluación entre iguales. Puede encontrarse una detallada base teórica de este concepto en López-Pastor (2009), y diferentes estudios con los resultados de su experimentación práctica en López-Pastor (2008, 2011); López, Castejón y Pérez (2012), López-Pastor, Fernández-Balboa, Santos y Fraile (2012), López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba Martín, Lorente (2016).

2. EVALUACIÓN FORMATIVA, EVALUACIÓN ALTERNATIVA Y OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS

En este apartado se revisarán algunos conceptos específicos en evaluación que han ido surgiendo en los últimos treinta años. La mayoría de ellos guardan una estrecha relación con el concepto de evaluación formativa, correctamente entendido.

En su mayor parte se trata de conceptos que han surgido en la literatura especializada en inglés y francés y que, posteriormente, han sido traducidos al español. En nuestra lengua están comenzando a utilizarse en los últimos quince años. Son los siguientes: *Evaluación Alternativa*, *Evaluación Auténtica*, *Evaluación para el Aprendizaje*, *Evaluación Formadora*, *Evaluación Orientada al Aprendizaje*. Cada uno de estos términos surge con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evaluativas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa. Desde nuestro punto de vista dichos términos aportan matices interesantes, aunque la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de *evaluación formativa*, correctamente entendido tal concepto. Se encontrarán trabajos que profundizan en esta temática en López-Pastor (2009), Pérez-Pueyo, López-Pastor y Castejón (2014), y un estudio detallado sobre el estado de la cuestión en la literatura en inglés en Barrientos y López-Pastor (2015). Por último, en Hamodi, López y López (2015a) encontrarán una revisión de las diferencias entre los conceptos de “medios, técnicas e instrumentos” en los procesos de EFyC.

Se explicarán uno por uno, poniendo entre paréntesis el término que se utiliza en la lengua original en que surge:

a. Evaluación Alternativa (*Alternative Assessment*). Se refiere a las técnicas y métodos de evaluación 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. Por tanto, todo sistema de evaluación que sea diferente al simple examen final e individual sin apuntes ni material, podría entrar en este concepto. En este sentido, podríamos considerar que es un término “paraguas”, que puede englobar una amplia variedad de sistemas y técnicas de evaluación diferentes.

b. Evaluación Auténtica (*Authentic Assessment*). Este término pone el énfasis en que 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; o bien, en situaciones lo más parecidas posibles a situaciones reales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.

c. Evaluación para el Aprendizaje (*Assessment for learning*). Este término nos recuerda que la evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de este y su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término “Evaluación formativa”.

d. Evaluación Formadora (*Evaluation Formatrice*). Este concepto hace referencia a sistemas y procesos de evaluación que promueven la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. Para desarrollar correctamente este tipo de evaluación es fundamental implicar al alumnado en los procesos de evaluación, mediante diferentes técnicas: autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, generar criterios de evaluación, etc.

e. Evaluación Orientada al Aprendizaje (*Learning-oriented assessment*). Se trata de un concepto anglosajón, pero con un significado muy similar al anterior concepto francés de evaluación formadora. Algunos autores que lo utilizan suelen hacer referencia a procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. En cambio, para otros autores también está notoriamente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.

3. EVALUACIÓN COMPARTIDA: LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Cuando se habla de la participación del alumnado en la evaluación suele ser conveniente realizar varias aclaraciones terminológicas de los conceptos más utilizados en la literatura especializada. En este apartado iremos revisando el significado definición de cada uno de ellos. Para una mayor profundización nos remitimos a la obra colectiva López *et al.* (2009).

a. Autoevaluación (*Self-Assessment*). Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso o resultado personal. Cuando la actividad de aprendizaje que se evalúa es colectiva, lo lógico y coherente es que la autoevaluación sea también grupal. Por tanto, la autoevaluación puede ser individual o colectiva. También puede ser del alumnado o del profesorado, o incluso de un centro educativo o de un programa educativo, dependiendo de quién sea el que la realiza y con qué finalidad. Existen suficientes experiencias e instrumentos publicados para llevar a cabo este tipo de procesos.

b. Coevaluación o Evaluación entre iguales (*Peer-assessment*). Tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales, pero en estos momentos existe una considerable confusión terminológica con este concepto en lengua española. Esto se debe a que en los últimos diez años algunos autores están utilizando el concepto de “coevaluación” como una traducción literal del concepto inglés “Co-assessment”, que significa “evaluación colaborativa”, como veremos a continuación. Por tanto, nos

encontramos en la confusa situación de que el mismo concepto en español tiene ahora dos significados diferentes, dependiendo de qué autores sean los que lo utilicen. Una posible solución sería no utilizar el concepto de coevaluación y usar en su lugar la traducción literal del inglés: evaluación entre pares o evaluación entre iguales.

Al igual que pasaba con la autoevaluación, 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 lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo).

c. Evaluación Compartida (*Co-assessment; Collaborative Assessment; Cooperative Assessment; Shared Assessment*;). Se trata de un término español que tiene diferentes traducciones al inglés. En la literatura especializada en inglés es más habitual encontrar este significado con el concepto *co-assessment*, que podrían entenderse como sinónimos, aunque presentan matices diferentes. Hace referencia a los 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 o evaluación entre iguales.

Como hemos comentado en el concepto anterior, actualmente existe cierta confusión terminológica con la utilización de este término en español. Esto se debe a que en los últimos diez años algunos autores están utilizando el concepto de “coevaluación” como una traducción literal del concepto inglés *co-assessment*, que significa “evaluación colaborativa”, como veremos a continuación. Para evitar esta confusión, nuestra propuesta es no utilizar nunca el término “coevaluación”, porque es el que está generando la confusión. En su lugar, utilizar el término “evaluación entre iguales” y el término “evaluación compartida” cuando hacemos referencia a los procesos de evaluación dialogada entre alumnado y profesorado.

d. Autocalificación (*Self-mark*). Proceso en donde cada alumno fija la calificación que cree merecer, normalmente tras un proceso previo en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación.

e. Calificación Dialogada (*Dialogic mark*). Proceso por el que alumnado y profesorado dialogan respecto de la calificación definitiva y la acuerdan, a base de los criterios de calificación previamente establecidos. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo. Es importante tener muy claro que los procesos de participación en la calificación son diferentes de los procesos de participación en la evaluación.

Consideramos que se entre o no en procesos de autocalificación o calificación dialogada, es importante tener claro que son procesos y momentos diferentes de la Evaluación Formativa y Compartida y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias. Esto es, entendemos que los procesos de autocalificación o calificación dialogada solo deberían realizarse al final de la asignatura, mientras que los procesos de evaluación formativa y compartida deberían llevarse a cabo durante todo el proceso de aprendizaje.

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En la literatura especializada pueden encontrarse numerosos trabajos 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 superior (Barberá, 2003; Biggs, 1999; Black y Wiliam, 2006; Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikow, 2007; Brown & Glasner, 1999; Carless, Joughin & Mok, 2006; Falchikow, 2005; Gauntlett, 2007; Gibbs, 2003; Knight, 2005). En obras anteriores (López-Pastor *et al.*, 2009) hemos recopilado algunas de estas ventajas: (1) suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje; (2) constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma; (3) es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de aprendizaje dialógico o en los modelos centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales; (4) facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; (5) 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; (6) desarrolla la responsabilidad y autonomía 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*).

Además, como efecto lógico de las ventajas enunciadas anteriormente, suele mejorar el rendimiento académico (Arribas, 2012; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; López-Pastor, 2008, 2011; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente, 2016; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014; Stiggins y Dufour, 2008).

En la literatura especializada también pueden encontrarse numerosos trabajos, propuestas y experiencias acerca de la participación del alumnado universitario en los procesos evaluativos: Biggs (1999), Brew (1995, 2003), Boud (1995), Boud y Falchikow (2007), Bretones (2002), Brown & Dove (1990), Brown, Bull &

Pendlebury (1997), Brown y Glasner (1999); Brown y Knight (1994), Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), Falchikov (2005), Fernández-Balboa (2005, 2006); Freire (1990), López-Pastor (2009), López, Fernández-Balboa, Santos y Fraile (2012); Santos, Martínez y López, (2009), etcétera.

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 alumnado (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; López-Pastor, 2009, 2011; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2010; Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014; Santos, Martínez y López, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

Este tipo de sistemas tiene algunas ventajas, pero también algunos inconvenientes y problemáticas, que se pueden ir solucionando progresivamente por medio de espirales y ciclos de investigación-acción (Capllonch, Buscà, Martín, Martínez y Camerino, 2008; López, Martínez y Julián, 2007; López, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011; Navarro, Santos, Busca, Martínez y Martínez, 2010; Pérez *et al.*, 2008; Santos, Martínez y López, 2009). Además, en Capllonch *et al.* (2009) podemos encontrar una “guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad” que aporta propuestas y estrategias que pueden ayudar a solventar gran parte de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado y el alumnado cuando se desarrollan sistemas de evaluación formativa y compartida.

Los resultados de varias investigaciones también parecen indicar 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 creer (Arribas, 2012; Castejón, López, Julián y Zaragoza, 2011; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010; López-Pastor, 2008, 2011; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente, 2016; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014; Santos, Martínez y López, 2009). Se encontrará un interesante estudio de las lecciones aprendidas con la aplicación de la EFyC en ES y los retos para el futuro en López-Pastor y Sicilia-Camacho (2015).

5. UNA PROPUESTA CONCRETA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante los últimos veinte años hemos estado trabajando en una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativos y

compartidos en educación superior, a base de la experiencia que habíamos ido acumulando sobre el tema en la formación inicial del profesorado (López Pastor, 2009; Santos, Martínez y López, 2009). A continuación vamos a desarrollar esquemáticamente dicha propuesta.

LOS ASPECTOS CLAVE DE LA PROPUESTA: LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y EVOLUCIÓN DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

De las diferentes experiencias y procesos de evaluación que hemos generado en todos estos años, los dos aspectos que consideramos más importantes son: (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.

Como explicamos en el apartado anterior, ello implica poner el énfasis en utilizar la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, así como implicar al alumnado en el proceso de evaluación, de manera que la mayor parte del tiempo dedicado a la evaluación se convierta en un proceso de diálogo y toma de decisiones mutuas, orientadas a la mejora. En este sentido supone una clara alternativa a los modelos tradicionales de evaluación, únicamente dirigidos a la calificación del alumnado.

La realización de procesos de Evaluación Compartida y Formativa está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa. En este sentido hemos desarrollado varios instrumentos y sistemas de evaluación basados en la propuesta. Este sistema ha sido puesto en práctica, investigado, evaluado y mejorado durante los últimos doce años, demostrando su viabilidad y adecuación. Desde hace diez años la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria está generando una mayor difusión, experimentación, innovación e investigación acerca de la temática, que nos está permitiendo profundizar, transferir y ampliar dichas propuestas en un marco contextual mucho más amplio. En la segunda parte de este capítulo explicamos con profundidad la organización de la Red de Evaluación Formativa en Educación Superior, su evolución y las líneas de investigación generadas en sus diez años de funcionamiento.

EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA “EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR”

La propuesta se ha desarrollado mediante tres pasos sucesivos y encadenados. El primero fue elaborar unos Criterios de Calidad Evaluativa que debían cumplir un sistema de evaluación para poder considerarle “evaluación formativa y compartida”. El segundo fue fijar algunas líneas de actuación (técnicas e instrumentos), de

modo que cada docente pueda encontrar el sistema de evaluación adecuado para su caso. El tercero es ponerlo en práctica e iniciar ciclos de investigación-acción (plan, acción, observación, análisis) para irlos mejorando progresivamente, curso a curso.

a) Los criterios de Calidad Educativa. Son un intento de encontrar respuesta a las preguntas planteadas inicialmente. Para ello hemos elaborado ciertos criterios de “Calidad Educativa” que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñábamos y utilizábamos. En este sentido, funcionan como “Principios de Procedimiento”, que nos orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura. Los presentamos en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de calidad educativa y breve explicación

Criterios de Calidad Educativa	Breve explicación
Adecuación	Concernientes a tres aspectos: (a) al diseño curricular; (b) a las características del alumnado y el contexto; y (c) respecto de los planteamientos docentes.
Relevancia	Hace referencia a evaluar lo más importante, lo esencial, ya que es imposible evaluar todo de todo el alumnado, salvo que se tengan muy pocos alumnos (algo poco habitual en la universidad).
Veracidad	Asegurar el rigor y la credibilidad de la evaluación.
Formativa	Que sirva para mejorar el proceso y aprender más, en la línea de lo ya explicado anteriormente.
Integrada	Hace referencia a tres aspectos: (a) integrada en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje (por tanto, opuesta a evaluación puntual y final); (b) integrar en el proceso de evaluación los tres aspectos implicados (alumnado, profesorado y proceso E-A); y (c) integrar en la evaluación los diferentes ámbitos, contenidos y competencias a conseguir, en vez de separarlos de forma analítica en diferentes instrumentos y técnicas.
Viable	Que sea posible de llevar a cabo en las condiciones reales de docencia que tenga cada profesor, sin suponer una sobrecarga de trabajo imposible de sostener en el tiempo.
Ética	Hace referencia a dos aspectos: (a) en el tratamiento de la información obtenida; (b) en el uso del poder que implica la calificación.

b) Una propuesta basada en cinco líneas de actuación

Proponemos trabajar en torno a cinco líneas que agrupan los diferentes tipos de dinámicas, medios e instrumentos de evaluación, en las que venimos investigando

durante los últimos años. Entendemos que estas líneas pueden y deben ser complementarias, y en ningún caso excluyentes entre sí. Esto es, cada docente debe seleccionar las más adecuadas para su contexto y circunstancias, complementando entre dos o más de ellas. Las explicamos en la Tabla 2.

Nuestra propuesta entiende que cada contexto docente es único y que, por tanto, cada docente tiene que diseñar el sistema de evaluación formativa que mejor se ajuste a su asignatura y programa, a partir de los criterios y líneas de actuación recién explicadas. Posteriormente tiene que ponerlo en práctica e irlo mejorando progresivamente, por medio de ciclos de investigación-acción (plan, recogida de datos, análisis y decisiones de mejora). El desarrollo de ciclos de investigación-acción encadenados permite ir mejorando y perfeccionando los sistemas de evaluación año a año. Si dichos ciclos se realizan de forma colectiva, junto a compañeros del mismo centro o centros cercanos, mediante proyectos de innovación docente, el proceso de mejora y aprendizaje suele ser mucho más rápido y eficaz.

Estas son las dinámicas básicas de la Red, en las que estamos implicados desde hace diez cursos: (a) diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativa y

Tabla 2. Líneas de actuación

Línea de actuación	Breve explicación
El cuaderno del profesor. Se trata de un instrumento básico, en que ir anotando el plan de acción y lo que ocurre durante las sesiones presenciales	Hay mucha variedad, desde los muy estructurados, hasta los poco o nada estructurados
Actividades de aprendizaje específicas, como prácticas de laboratorio, proyectos de aprendizaje, estudios de caso, prácticas de campo, etc.	Pueden tener diferentes formatos de presentación: informes, documentos de diferente formato, cuadernos de campo, etc.
Las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, en las que el profesor va recogiendo la observación del trabajo del alumnado.	Las producciones tienen diferente formato, según su tipo. Puede ser en papel, video, fotos, electrónico, virtual, etc.
Los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida.	Se pueden llevar a cabo con documentos en papel o de forma virtual
Dinámicas y ciclos de investigación o evaluación: proyectos de innovación docente, grupos de trabajo, experiencias de innovación, buenas prácticas, etc.	Se trata de procesos de investigación acerca de la propia práctica docente, con la intención de mejorarla. Suele ir ligado a ciclos de investigación-acción.

compartida en la universidad; (b) su desarrollo práctico y su perfeccionamiento y mejora constante mediante ciclos de investigación-acción, tanto a nivel local como a nivel nacional.

La realización de un congreso internacional anual sobre la temática nos permite reunirnos periódicamente para analizar los principales problemas que surgen y para buscar soluciones de mejora e ir perfeccionando progresivamente la calidad de nuestros sistemas de evaluación y de los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado. Se encontrarán ejemplos concretos de experiencias de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria en las actas de dichos congresos, así como en López-Pastor, 2009 y Santos, Martínez y López, 2009).

La docencia universitaria es una profesión extraordinariamente compleja y diversa. Por ello es posible que no existan recetas mágicas que valgan para todas las asignaturas y contextos. Sin embargo quisiera destacar que existen ya propuestas claras, concretas y contrastadas, así como un considerable número de experiencias de innovación publicadas que pueden servir de orientación y ayuda a la hora de planificar el sistema de evaluación formativa que mejor se ajusta a nuestra propia práctica. Es importante aprender de las experiencias de innovación que han realizado otros compañeros, para poder mejorar la propia práctica. Confiamos en que este monográfico puede ser de alguna ayuda en ese sentido.

6. LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

REVISIÓN DE LA CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA RED

El origen de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFyCES) está en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (España), concretamente en un “Seminario Permanente de Evaluación Formativa” que comenzó a funcionar durante el curso 2004/2005. El seminario estaba formado por profesorado de varios departamentos, que llevaban algunos años trabajando juntos en diferentes proyectos de innovación docente. En paralelo, en muchos centros de diferentes universidades españolas también estaban emergiendo dinámicas individuales y colectivas similares, dentro del proceso de Convergencia hacia el EEES, explorando nuevas metodologías docentes dirigidas a mejorar el aprendizaje autónomo del alumnado. 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 2005 (Capllonch *et al.*, 2008, Hamodi, 2014, López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro y Webb, 2011; López, Martínez y Julián, 2007).

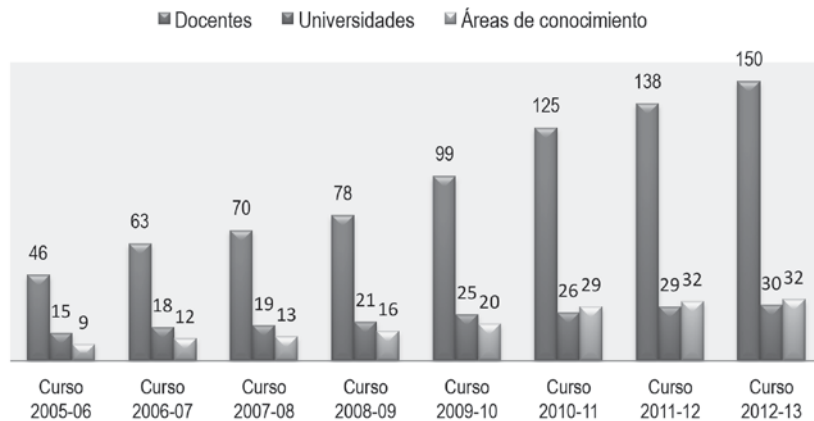
La Red se organizó mediante subgrupos en función de la proximidad geográfica (Almería, Barcelona, Huesca, La Laguna, León, Madrid, Murcia, Segovia y

Valladolid) con la idea de que pudiesen realizar jornadas de trabajo con mayor facilidad, actuando como “seminarios permanentes” de investigación acción (I-A) de carácter local. Según Elliott (1993, p. 67), “el objetivo de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y la utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”.

En total, se trataba de un colectivo de 32 profesores y profesoras de 9 universidades. Una persona llevaba a cabo la coordinación intergrupos, fundamentalmente por vía electrónica y telefónica. Se trataba de una estructura bastante rígida (coordinación intragrupos) como para permitir la investigación académica rigurosa de procesos de innovación en docencia universitaria, pero al mismo tiempo mucho más flexible (innovación mediante subgrupos locales) como 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 del número de miembros de la Red y las universidades y áreas a las que pertenecen (Hamodi, 2014: 116)



Entre las universidades podemos encontrar las siguientes. En una primera fase: Alcalá de Henares, Almería, Barcelona, Burgos, Católica de Murcia, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, Granada, La Laguna, León, Salamanca, Sede La Serena de Chile, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Con posterioridad: Autónoma de Barcelona, Lleida y Vic. Entre 2007 y 2010 se incorporaron Cantabria, A Coruña, Cádiz, Politécnica de Madrid, Castilla-La Mancha, Tolima (Ibague,

Colombia), Málaga y Oviedo. Desde el 2011 hasta la actualidad se han incorporado: Universidad Arturo Prat (Chile), Alicante, Los Lagos (Osorno, Chile), Valencia, País Vasco, Camilo José Cela (Madrid), Padua (Italia), Ramón Llull (Barcelona), Córdoba, Sevilla, Rey Juan Carlos (Madrid), Católica de Temuco (Chile), Isabel I de Castilla (Burgos), Anáhuac (México), etc. Como se puede comprobar, la Red siempre ha estado abierta a la incorporación de profesorado universitario de otros países, aunque en la actualidad son pocos, la mayoría de ellos de universidades chilenas.

Respecto de las áreas de conocimiento a las que pertenecen los y las docentes que conforman la Red, es interesante observar cómo en el inicio había 9 áreas y actualmente se ha pasado a 31. Son las siguientes: Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Educación Física y Deporte, Historia del Arte, Sociología, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Matemáticas, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Análisis Matemático, Derecho Civil, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicobiología, Metodología de las CC del Comportamiento, Inmunología, Pedagogía, Evaluación y Currículo, Biología Celular, Cristalografía, Mineralogía, Enfermería, Fisioterapia, Genética, Química Analítica, Química Física, Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Plástica.

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 explicación es el cambio legislativo que se produjo en España en el 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”. Todo este cambio hace necesario buscar alternativas a los sistemas de enseñanza tradicionales. A partir de este momento, buena parte del profesorado universitario, de todas las áreas de conocimiento, se comienza a replantear la necesidad de buscar sistemas alternativos de evaluación en sus asignaturas, más coherentes con estos nuevos planteamientos.

Se encontrará un mayor desarrollo de la creación y evolución de la Red en los libros: López (2009), Santos, Martínez y López (2009); en la tesis doctoral: Hamodi (2014); y en los artículos: Capllonch *et al.* (2008), Hamodi, López y López (2014), Hamodi, López, del Gobbo y López (en prensa), López-Pastor *et al.* (2011, 2015), López, Martínez y Julián (2007) y Navarro, Santos, Busca, Martínez y Martínez (2010).

7. LA RECOPIACIÓN DE REPERTORIOS DE BUENAS PRÁCTICAS Y LA INVESTIGACIÓN ACUMULADA RESPECTO DE LAS MISMAS

Como ya hemos comentado, el único compromiso de obligado cumplimiento en la REFyCES es el desarrollo de una experiencia de evaluación formativa en una asignatura universitaria y la elaboración de un informe de resultados acerca de la misma. Los informes de cada curso se recopilan y se realiza un volcado de datos de todos ellos, para poder realizar diferentes estudios con ellos. Debido a ello, la temática fundamental de investigación durante los primeros cursos se centró en las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida. En estos diez años hemos acumulado numerosos estudios concernientes a esta temática. Vamos a revisar los más importantes:

En Zaragoza *et al.* (2008) se analizaron 29 casos, donde los resultados vislumbraron las ventajas e inconvenientes que genera el desarrollo de sistemas de EFyC, así como algunas posibles soluciones para atenuar dichos inconvenientes. Otros trabajos similares son los de Vallés, Ureña y Ruiz (2011), en 41 informes y el de Manrique *et al.* (2012), con 46 informes. En Navarro *et al.* (2010) se analizaron 60 informes, en un intento de agrupar variables y factores, que dio lugar a la introducción de importantes mejoras en el tipo de informe que se iba a utilizar a partir de entonces. Por otra parte, Buscà *et al.* (2010) analizaron 34 informes, encontrando que: (a) el sistema de evaluación permite plantear cambios objetivos en el aprendizaje y la metodología; (b) es importante que el alumnado participe en la revisión de los criterios de evaluación y calificación; (c) se suele hacer uso de variedad de actividades e instrumentos de evaluación; (d) la participación del alumnado permite redimensionar la relación entre el profesorado y el alumnado así como la participación de este último colectivo en el sistema de evaluación; (e) los resultados académicos son más satisfactorios. Para investigaciones futuras se plantea identificar criterios e indicadores que permitan evaluar la adquisición de los aprendizajes y competencias, así como estudiar la fiabilidad de los resultados académicos obtenidos mediante los sistemas de evaluación formativa y compartida.

Algunos grupos locales o geográficos también generaron sus propios trabajos respecto de la puesta en práctica de sistemas de EFyC en ES, en las que se destaca la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo docente del profesorado universitario (Capllonch *et al.*, 2008; Martínez *et al.*, 2009).

En esta misma línea, uno de los primeros proyectos de investigación colectivos se centró en analizar los aspectos clave en la puesta en práctica de sistemas de EFyC en ES. Se identificaron 13 aspectos clave, agrupados en 5 categorías. En cada aspecto clave se detallan las dificultades que pueden surgir en la práctica docente y las posibles soluciones para cada una de ellas. Puede encontrarse un informe de

los resultados de este proceso de categorización en Capllonch *et al.* (2009, 217-253) y Pérez *et al.* (2008).

A partir del curso 2011 los informes de experiencias de innovación comienzan a centrarse en focalizar la atención en ejemplos de “buenas prácticas” o “prácticas de éxito”. Por esta razón, se diseña y valida un nuevo modelo de informe de resultados, centrado especialmente en ejemplos de “buenas prácticas de EFyC en ES”, con el objetivo de recopilar un amplio repertorio de ellas. De forma paralela, durante el curso 2011-12 se diseña y válida una nueva herramienta para generar una información más sistemática, rigurosa, válida y fiable con los resultados de estas experiencias 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. En Castejón, Santos y Palacios (2015) se explica el proceso de validación de contenido, comprensión y fiabilidad del cuestionario. A partir de este curso se comenzó a aplicar de forma sistemática por todo el profesorado de la red, de cara a recopilar datos para tres apartados del informe de resultados de cada experiencia llevada a cabo.

Estas actuales herramientas permiten generar una nueva línea de investigación, más centrada en la evaluación de “buenas prácticas” y experiencias de innovación en EFyC en ES. Por ejemplo, López, Castejón y Pérez (2012) realizan un estudio respecto de la satisfacción y fiabilidad en procesos de evaluación entre iguales de exámenes parciales, corregidos *in situ* por iguales (mediante una plantilla diseñada *ad hoc*). Los resultados indican que la corrección realizada por los compañeros solía ser más exigente que la del profesor y que el alumnado valoró positivamente la experiencia como actividad de aprendizaje. Por su parte, Lorente y Kirk (2013, 2014) publican dos estudios de casos concernientes a la utilización de una evaluación democrática en la FIP del educación física en una universidad inglesa, explorando riesgos, retos y soluciones para su puesta en práctica, un año después, Lorente y Kirk (2015) publican un nuevo estudio acerca de la comprensión que el alumnado muestra en la aplicación de sistemas de evaluación para el aprendizaje durante la FIP de educación física

En los últimos años se han publicado numerosos artículos a partir de experiencias concretas de EFyC en ES. En un monográfico se publicaron seis artículos presentando experiencias de innovación en EFyC en ES (Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras, 2012; Rivera, Trigueros, Moreno y de la Torre, 2012; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Ureña y Ruiz, 2012). Posteriormente, en Monreal, Cortón y Carabias Galindo (2015) se presenta un estudio comparativo de la perspectiva que los estudiantes tienen de la EFyC llevada a cabo en dos asignaturas de educación musical en FIP. En Hortigüela y

Pérez-Pueyo (2015) se presenta una experiencia en el uso de Audioblogs como instrumento formativo; en Hortigüela y Pérez-Pueyo (2015) un análisis de la implicación y regulación del trabajo del alumnado por medio de herramientas virtuales y en Hortigüela, Pueyo y Hernando (2015) un análisis de la relación entre el aprendizaje generado en el aula y la motivación del alumnado hacia el desempeño profesional.

En estos últimos años se han realizado numerosos estudios y publicaciones con estos nuevos instrumentos, desde una perspectiva más global, utilizando los datos aportados por todos los informes de buenas prácticas acumulados en cada curso académico. Por ejemplo, Romero *et al.* (2015) analizan las relaciones entre los sistemas de EFyC, el rendimiento académico del alumnado y la carga de trabajo que supone para profesor y alumnado. En una línea similar, Fraile *et al.* (2015) investigan si existe relación entre la vía de aprendizaje y evaluación que elige el alumnado y su rendimiento académico. Los resultados parecen indicar que sí existe dicha relación y que suele ser más positiva en las asignaturas que utilizan sistemas de EFyC en ES.

Posteriormente, Romero, Castejón y López-Pastor (2015) investigan las divergencias del alumnado y del profesorado universitario respecto de las dificultades para aplicar la evaluación formativa. Los resultados muestran que la evaluación formativa es bastante exigente para el alumnado, aunque también muestran una alta satisfacción del alumnado con la misma, en particular con la calificación. Un inconveniente que refleja el alumnado parece ser la acumulación de trabajo al final del proceso, lo que resulta paradójico y requiere de una investigación más profunda en el futuro. El profesorado también muestra una alta satisfacción con este tipo de evaluación, aunque tengan una mayor carga de trabajo. Se observan escasas discrepancias entre los dos colectivos (alumnado y profesorado). En esta misma línea, Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor (2015) analizan la implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de EFyC en ES, comprobando que el alumnado valora positivamente estos sistemas de evaluación, asumiendo la necesidad de implicarse desde el comienzo en la asignatura y de buscar estrategias para regular su trabajo. También se demuestra que el alumnado que más veces ha participado en sistemas de EFyC presenta un nivel de implicación mayor, algo que también sucede con el alumnado de último curso de grado.

Por su parte, Martínez, Vallés y Romero (2015) llevan a cabo una revisión de la perspectiva del alumnado pertinente a las ventajas e inconvenientes de aplicar sistemas de EFyC en ES. Las principales ventajas se refieren al protagonismo del alumnado, la individualización de la enseñanza y del grado y tipo de aprendizaje. Los principales inconvenientes parecen ser la necesidad de una mayor dedicación y compromiso, tanto individual como grupal, y la mayor carga de trabajo que

suponen, respecto del modelo tradicional de limitarse a estudiar para un examen final. En una línea similar, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015) investigan la perspectiva que tiene el alumnado de su implicación en el aprendizaje en los sistemas de EFyC en ES. Los resultados parecen indicar que este tipo de sistemas provoca una mayor implicación y responsabilidad en el alumnado, siendo las asignaturas con menos de 6 créditos las que generan una concepción más positiva. Estos mismos autores (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015) llevan a cabo un estudio con una muestra reducida de 5 asignaturas de un mismo centro referida a cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado, comparando los modelos tradicionales con la EFyC, pero no aporta resultados concluyentes.

8. EVALUACIÓN FORMATIVA, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CARGA DE TRABAJO

Como se ha explicado en el apartado anterior, durante los primeros cursos la principal línea de investigación se centró en el análisis de las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en educación superior. Ya hemos comentado los resultados de los estudios realizados respecto de esa temática. A partir del curso académico 2007/08 se comenzó a trabajar en nuevas temáticas. En este apartado vamos a revisar dos que cobran una importancia especial por su posible transferencia a otros casos y contextos: (1) la relación entre EFyC, metodologías activas y la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado; (2) la relación entre EFyC y rendimiento académico.

(1) La relación entre evaluación formativa, metodologías activas y la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado. La primera publicación (Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010) muestra un estudio de tres casos, mediante el recuento sistemático de la cantidad de horas de trabajo que suponía llevar a cabo metodologías y sistemas de evaluación en la línea propugnada por el EEES. Los principales resultados indican que: (a) el alumnado medio se ajusta a la distribución de carga de trabajo proyectado por los docentes al comienzo de la asignatura, aunque su percepción personal es que supone una excesiva carga de trabajo y se quejan habitualmente de ello; (b) 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. En un estudio posterior con 10 nuevos casos, López *et al.* (2013) encontraron similares datos en la percepción de sobrecarga de trabajo en el alumnado (respecto de sistemas tradicionales basados en un único examen final), pero los datos empíricos vuelven a demostrar que dicha carga de trabajo está dentro de lo establecido por el sistema ECTS. Con el profesorado pasa algo similar, percibe una elevada carga de trabajo, porque es mayor que cuando llevaba a cabo sistemas de evaluación tradicionales, pero los datos empíricos demuestran que la carga de trabajo real se ajusta en la mayoría de los casos a la establecida en su dedicación docente. En un estudio posterior, Romero *et al.* (2015) encuentran resultados similares, tras un estudio a

gran escala con más de 30 informes de buenas prácticas. En un estudio posterior, Romero, Castejón y López-Pastor (2015) encuentran que a pesar de que el alumnado muestra una alta satisfacción con la utilización de sistemas de EFyC en ES, considera que tienen dos grandes inconvenientes: en muchos casos, paradójicamente, parece acumularse una excesiva carga de trabajo al final del proceso y, en general, que supone una mayor carga de trabajo. Esto último también aparece en el estudio de Martínez, Vallés y Romero (2015).

(2) La relación entre evaluación formativa y compartida y rendimiento académico. Castejón, López, Julián, y Zaragoza (2011) llevan a cabo un estudio multicaso exploratorio en tres centros diferentes de FIP. Los resultados apuntan a que la EFyC puede ayudar a mejorar el rendimiento académico del alumnado. Similares resultados pueden encontrarse en estudios de caso llevados a cabo por López-Pastor (2008, 2011). En un estudio a mayor escala, con 10 casos, los resultados vuelven a ser similares (López *et al.*, 2013). Posteriormente, con los resultados de 35 casos, Arribas (2012), en un estudio con una amplia muestra, encuentra que la evaluación continua era la que propiciaba los mejores resultados, tanto en diferentes tasas como en las calificaciones obtenidas. En los últimos años se han llevado a cabo dos estudios más que analizan las relaciones entre los sistemas de EFyC y el rendimiento académico del alumnado (Romero *et al.*, 2015; Fraile *et al.*, 2015). Los resultados vuelven a indicar que sí parece existir una relación positiva en las asignaturas que utilizan dichos sistemas.

9. OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADAS

En los últimos años han ido surgiendo nuevas temáticas de investigación. En este apartado vamos a revisar las siguientes: (3) percepción de alumnado y profesorado en las experiencias de innovación desarrolladas; (4) contraste de percepciones entre el alumnado, egresados y profesorado respecto de la metodología y la evaluación utilizada durante la carrera y la manera en que estas parecen influir en el desarrollo de competencias; (5) tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación utilizados; (6) la fiabilidad de los procesos de autocalificación y calificación dialogada del alumnado universitario; (7) análisis de programas de asignaturas; (8) las competencias en la FIP y su relación con el desarrollo de sistemas de EFyC en ES.

Muchos de estos estudios también provenían de los informes de buenas prácticas del profesorado, aunque, en otros casos, se utilizaban otras técnicas de obtención de datos (grupos de discusión, cuestionarios, entrevistas, etc.). Las vamos a revisar con mayor detalle.

(3) Percepción de alumnado y profesorado respecto de las experiencias de innovación desarrolladas. Poco a poco se fueron ampliando las técnicas e instrumentos

de recogida de datos, para permitir una investigación más enriquecedora. A partir del curso 2008-09 se comenzaron a utilizar también cuestionarios estructurados y grupos de discusión. Estos pasos generaron un considerable aumento en las temáticas a investigar, sobre todo porque dichas herramientas permitieron recoger también las voces de los estudiantes, egresados y todo tipo de profesorado.

Respecto de los cuestionarios, López y Palacios (2012) se centran en analizar la percepción del alumnado en los sistemas de evaluación, técnicas e instrumentos utilizados en la FIP, encontrando que las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje eran todavía escasas en la FIP, existiendo pocas asignaturas en las que se pusiesen en práctica. No obstante, en los casos en los que se utilizaban, estas eran muy variadas y ricas. Además, se detectaron diferencias significativas entre la FIP de Educación Primaria y la de Secundaria, siendo en esta última más escasa la evaluación orientada al aprendizaje. Es muy interesante destacar que fueron las primeras investigaciones de la Red en las que se recogía la valoración de los estudiantes, pues hasta el momento solo se habían publicado artículos desde el punto de vista de los docentes. Por su parte, Muros y Luis (2012) analizan qué capacidades cognitivas considera el profesorado más importantes para la FIP, entre recordar, aplicar, comprender, analizar, sintetizar y valorar. La percepción del profesorado parece apuntar a la capacidad de “comprender” como la más importante (en contraposición a “recordar”), pues de ella se derivan otras como “analizar” o “sintetizar”. Así se concluye que la evaluación formativa va en la línea de propiciar estos aprendizajes cognitivos.

En cuanto a los grupos de discusión, Hamodi y López (2012) se centran en los realizados con alumnado y egresados de los sistemas de EFyC vividos durante su FIP. Encuentran los siguientes resultados: (a) La evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor; (b) existe una mayor aceptación de la evaluación compartida que de la evaluación entre iguales; y (c) el alumnado demanda una mayor coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa. Buscà *et al.* (2012) presentan los primeros resultados en un grupo de discusión con egresados de 4 facultades diferentes. Las principales conclusiones son las siguientes: (a) que es muy importante que los sistemas de evaluación estén relacionados con los objetivos de aprendizaje; (b) que los sistemas de evaluación formativa que siguieron los licenciados y licenciadas les sirvieron para motivar su aprendizaje y para adquirir competencias profesionales; (c) que estos sistemas de evaluación les sirvieron para posteriormente poner en marcha sistemas similares en su práctica docente. Martínez y Flores (2014) comparan la percepción de profesorado y graduados de cuatro promociones (2007-2011) mediante entrevistas y grupos de discusión. Los resultados muestran percepciones similares sobre la transparencia de los sistemas de EFyC utilizados, pero percepciones diferentes respecto de los instrumentos utilizados, el *feedback* transmitido y las capacidades cognitivas más evaluadas. Por

su parte, Silva y López-Pastor (2015) encuentran unos resultados preocupantes en un estudio etnográfico llevado a cabo en la perspectiva del alumnado. Los resultados parecen indicar que la vivencia del alumnado con los sistemas de FyC en ES no es todo lo positiva que podría parecer, ya que un porcentaje considerable de alumnos no es consciente de que se estén utilizando este tipo de sistemas en sus procesos de formación y presentan una considerable confusión terminológica acerca de los diferentes tipos de evaluación que han vivido a lo largo de su FIP.

(4) Otra línea que se generó fue investigar el contraste de percepciones entre el alumnado, egresados y profesorado respecto de la metodología y la evaluación utilizada durante la carrera y la manera en que estas parecen influir en el desarrollo de competencias. Por ejemplo, Arribas *et al.* (2010) encuentran considerables diferencias entre profesorado y alumnado (incluyendo a egresados) en casi todos los ítems, sobre todo en los que hacían referencia a la discusión del programa al comienzo del curso, la utilización de una evaluación formativa y continua, la explicación previa de los criterios de evaluación y la utilización de la retroalimentación tras los exámenes. Por su parte, Gutiérrez *et al.* (2011) analizan las diferencias de percepción entre profesores y alumnos acerca de la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de FIP. Los resultados indican: (a) existían claras discrepancias entre las percepciones de profesores y alumnos en lo referido a la evaluación y a la calificación; (b) profesores y alumnos coincidían en la poca participación de estos últimos en la evaluación y en la calificación; (c) también existía cierto acuerdo en considerar que se utilizaban pocos procedimientos ligados a la evaluación formativa, como los portafolios individuales y grupales; (d) que el alumnado percibía que la calificación se reducía al examen final y el profesorado afirmaba que consideraba todo el conjunto de trabajos. En esta misma línea, Tabernero y Daniel (2012) analizan las diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado. Los resultados apuntaron a que, en general, los sistemas son tradicionales y que el examen seguía siendo determinante en la evaluación. Respecto de las diferencias en la percepción, el profesorado consideraba los sistemas de evaluación que llevan a cabo más negociados, más formativos, más continuos y que usaban más instrumentos que lo que percibía el alumnado.

Nuevos artículos son publicados en años siguientes concernientes a esta temática con resultados similares (Gutiérrez *et al.*, 2013; Hamodi, López y López, 2015b; López y Toja, 2013; Martínez *et al.*, 2012; Martínez y Flores, 2014; Muros y Luis, 2012; Ruiz *et al.*, 2013). Solo indicaremos los resultados novedosos: Gutiérrez *et al.* (2013) encuentran que las percepciones del profesorado son más próximas a procesos de evaluación formativa, mientras que alumnos y egresados tienden a percibir evaluaciones más tradicionales. López y Toja (2013) encuentran cierto acuerdo en la importancia de la capacidad cognitiva en el sistema de enseñanza y

la frecuencia en la utilización de algunos procedimientos de evaluación. Ruiz *et al.* (2013) también coinciden en que los puntos de mayor acuerdo hacen referencia a la importancia de capacidad cognitiva en el sistema de enseñanza y a la frecuencia en la utilización de algunos procedimientos de evaluación.

(5) La siguiente línea de investigación se centró en analizar las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que estos utilizan. Palacios y López (2013), encontrando que existen tres tipologías de docentes: (a) “profesorado innovador”, que presenta actitudes positivas hacia evaluaciones alternativas (formativa, continua, compartida, orientada al aprendizaje, etc.); (b) “profesorado tradicional”, que suele utilizar sistemas de evaluación centrados en la calificación por medio de un examen; en ocasiones combinado con algún trabajo; (c) “profesorado ecléctico”, situado entre los dos casos anteriores. Se aproxima más al modelo de profesor tradicional, al conceder un gran protagonismo al examen final, aunque introduce pequeñas innovaciones en el sistema de evaluación. En un artículo posterior, Palacios, López y Barba (2013) vuelven a encontrar similares resultados, concretamente los siguientes tres perfiles: “innovadores” (28% del total), “orientados a la calificación” (48% del total) o “eclécticos” (24% del total). Los resultados indican que: (a) los innovadores tienen una menor carga lectiva que los orientados a la calificación; (b) la edad no parece tener demasiada relación con las actitudes hacia la evaluación, pero el sexo sí (en el conglomerado de profesorado innovador hay la misma proporción de hombres que de mujeres; en orientado a la calificación predominan los hombres y en el ecléctico las mujeres); (c) los innovadores fomentan la participación del alumnado en la evaluación y calificación, mientras que los orientados a la calificación hay escasa o nula participación; (d) los innovadores utilizan en mayor medida portafolios y cuadernos de campo mientras que los tradicionales usan en mayor medida exámenes tipo test.

(6) En los últimos cinco años se han realizado varios estudios comprobando la fiabilidad de los procesos de autoevaluación y autocalificación del alumnado universitario (López, 2008, 2011; López, Fernández-Balboa, Santos y Fraile, 2012; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba, Lorente, 2016). En todos ellos puede comprobarse que la autocalificación del alumnado tiene un elevado índice de fiabilidad y que, cuando no hay concordancia con la calificación del docente, suele ser porque el alumnado se autocalifica por debajo de lo que estima el docente.

(7) También aparecen estudios que analizaron programas de una misma asignatura en diferentes centros de FIP de educación física. Concretamente, el trabajo de Lorente, Montilla y Romero (2013) se centra en la asignatura de “Expresión corporal”. Los resultados indican que se observan diferencias importantes entre

programas respecto del grado de coherencia entre cada uno de los apartados y la evaluación.

(8) En los dos últimos años se están generando también estudios acerca del tema de las competencias en la FIP y su relación con el desarrollo de sistemas de EFyC en ES. Fraile y Aparicio (2014) publicaron un trabajo de las competencias interpersonales que deben estar presentes en la FIP de educación física y, poco después, otro respecto de la expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la FIP (Fraile y Aparicio, 2015). Actualmente se está poniendo en marcha esta misma línea de trabajo en diferentes universidades de Latinoamérica. Ya se ha comenzado a trabajar en diferentes universidades de Chile, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México.

10. CONCLUSIONES DE LOS PRINCIPALES FOCOS DE APRENDIZAJES O DESAFÍOS QUE TODO ESTE CAMINO RECORRIDO IMPLICA

Durante estos diez años de existencia de la red, el esfuerzo no se ha centrado tanto en teorizar, sino en poner en marcha sistemas de EFyC en ES e ir evaluándolos y corrigiéndolos de forma sistemática mediante sucesivas espirales y ciclos de investigación-acción. De esta manera se han logrado varias cosas: (a) mejorar considerablemente la calidad docente del profesorado implicado en estos procesos de perfeccionamiento profesional; (b) fundamentar las ventajas de la EFyC en ES sobre la base de las evidencias encontradas y acumuladas; (c) ampliar las temáticas de investigación en el desarrollo de procesos de EFyC en ES.

En López-Pastor y Camacho (2015) puede encontrarse una recopilación de las lecciones aprendidas y de los retos pendientes de investigar respecto de la temática de la EFyC en ES. Entre las lecciones aprendidas pueden destacarse que la EFyC provee de mayor claridad en los objetivos de aprendizaje, sirve como guía para el aprendizaje, implica al alumnado en el aprendizaje y la evaluación, genera más *feedback* y más procesos de diálogo y ha demostrado ser perfectamente viable en cualquier contexto de ES. Entre los retos de futuro, los principales parecen ser la necesidad de mayor investigación de sus efectos reales, una mayor clarificación conceptual, cómo regular la intersubjetividad del proceso, una mayor implicación del alumnado en la evaluación y el aprendizaje, establecer con mayor claridad unos principios éticos en la EFyC y ampliar los objetivos y metas de la EFyC en ES.

En cuanto a la Red, los principales desafíos a los que se enfrenta en este momento podrían ser los siguientes: (1) la ampliación de las líneas de investigación de los numerosos casos de buenas prácticas acumulados en los últimos tres cursos; (2) la organización, redacción y difusión de un repertorio de “buenas prácticas” y “prácticas de éxito” en las EFyC en ES; (3) la posible ampliación de la Red en toda

Latinoamérica; (4) investigar la transferencia que existe entre la formación inicial recibida en las EFyC y su aplicación posterior en las aulas de primaria y secundaria; (5) qué problemas y barreras encuentran el profesorado de primaria y secundaria en estos procesos de innovación educativa; y (6) la gestión y coordinación que un grupo tan numeroso de profesionales requiere.

Estos desafíos son también las líneas de trabajo en los que la Red espera seguir trabajando durante los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, J.M.; Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-35. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Arribas, José María (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18-1, art. 3. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 47-60.
- Barrientos Hernán, E.J. y López Pastor, V.M. (2015). La evaluación formativa en educación superior, una revisión internacional. *Formative Assessment In Higher Education. An International Review. Revista CIEG (Centro De Investigación y Estudios Gerenciales)*, 21, 272-284. En:http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed). (consultado el 20 de julio de 2015).
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres: SAGE Publications.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bretones Román, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki - Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- Brew, A. (1995). Self-assessment in a variety of domains. Boud, D. (ed.) *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. (pp. 129-154). London: Kogan Page.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (pp. 179-190). Madrid: Narcea.

- Brown, G.; Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, S. y Dove, P. (Eds). (1990). *Self and peer assessment*. SEDA Paper N° 72. Birmingham: SEDA. 1990.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.). (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- Brown, S. y Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Busca, F.; Pintor, P.; Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Capllonch, M.; Buscà, F.; Martín, M.; Martínez, L. y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista Fuentes*, 8, 219-234. Obtenido de: <http://www.revistafuentes.org>
- Capllonch, M.; Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del Profesorado. *Psychology, Society & Educación*, 4-1 (41-54).
- Capllonch, M.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Pérez, Á.; López, V.M.; Castejón, J.; Tabernero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de evaluación formativa en la Universidad. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 217-252). Madrid: Narcea.
- Carless, D.; Joughin, G. y Mok, M.M.C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 4, 395-398.
- Castejón Oliva, F.J.; López Pastor, V.M.; Julián Clemente, J. y Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Obtenido de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón Oliva, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A. (2015) Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física / Questionnaire on methodology and assessment in physical education initial training. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 58 (vol.15), 245-267. DOI: http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004_Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm.
- Dochy, F.; Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J.M. (2006). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. In Rebecca A. Goldstein *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing.

- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005) Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 13-36.
- Fraile Aranda, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad. Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 4-1 (1-12).
- Fraile Aranda, A. (2015). La evaluación formativa y cooperativa en Educación Física. *Infancia, educación y aprendizaje*, 1(1), 198-223.
- Fraile, A. y Aparicio, J.L. (2014). Competencias interpersonales que deben estar presentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Acción*, 21 (11), 25-29
- Fraile, A. y Aparicio, J.L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (47), 1-8.
- Fraile-Aranda, A.; López-Pastor, V.M. & Castejón-Oliva, F.J.; Romero-Martín, R. (2013). “La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado”. *Revista Aula Abierta*, 41-2, 23-34.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gauntlett, N. (2007). *Literature review on formative assessment in higher education*. Middlesex University. <http://www.mdx.ac.uk/HSSc/cetl/docs/formrevnov07.pdf>.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (61-75). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, C.; Pérez, A.; Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Gutiérrez-García, C.; Pérez-Pueyo, Á.; Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación de profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(2), 130-151.
- Hamodi, C. y López, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4-1 (99-112).
- Hamodi, C.; López, V.M.; del Gobbo, G. y López, A. T. (en prensa). La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: un network universitario per la qualità del valutazione nell’alta formazione. *Focus on Lifelong Lifewide Learning*.

- Hamodi, C.; López, A.T.; López, V.M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). Consultado el día: 25-1-2015. En: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hamodi, C.; López, V.M.; López, A. T. (2015a). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, 147 (Vol. 37), 146-161. Consultado el día: 25-1-2015. En: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-146-161
- Hamodi, C.; López, A.T.; López, V.M. (2015b). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@tic. revista d'innovació educativa*. (Nº 14). URL. Fecha de consulta, 26-06-2015. DOI: 10.7203/attic.14.4175.
- Hortigüela Alcalá, D. y Pérez Pueyo, A. (2015). Using Audioblog as a training element and a generator of learning in the classroom. *Revista de la Comunicación de la SEECI*, 37, 19-35. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2015.37.19-35>
- Hortigüela Alcalá, David; Pérez Pueyo, Ángel; Abella García, Víctor (2015). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? *@tic. revista d'innovació educativa*. (Nº 14). URL. Fecha de consulta, 24/06/2015.
- Hortigüela, D. & Pérez-Pueyo, A. (2015). Analysis of the involvement and regulation of student work using virtual tools. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 131, 98-112. doi: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.131.98-112>
- Hortigüela, D.; Pérez-Pueyo, A.; Moncada, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 202-207. doi: 10.7752/jpes.2015.02031.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D.; Pérez Pueyo, A. y Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- Hortigüela, D.; Pueyo, A.; Hernando, A. (2015). Relación entre el aprendizaje generado en el aula y la motivación del alumnado hacia el desempeño profesional. *Revista arbitrada del CIEG. Centro de investigación y estudios gerenciales*, 19, 59-69.
- Hortigüela, D.; Salicetti, A.; Pérez-Pueyo, A. (2015). Valoración en la formación permanente del profesorado de educación física a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.
- Hortigüela, D.; Salicetti, A.; Hernando, A. y Pérez-Pueyo, A. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de educación física. Análisis de su percepción sobre la práctica. *Revista Ágora para la EF y el deporte*, 17(3), 251-265.
- Hortigüela, D.; Abella, V. y Pérez, A. (2015) Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo

- de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(10), 19-30.
- Hortigüela, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1).
- Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015) Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 88-104. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Hortigüela-Alcalá, D.; Pérez-Pueyo, A.; López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), art. ME6.DOI: 10.7203/relieve.21.1.5171
- Julián, J.; Zaragoza, J.; Castejón, F.J. y López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10, 38, 218-233. Obtenido de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>.
- Knight, P. (2005) *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31-3, (293-311).
- López-Pastor, V.M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2010). El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9-1, 159-173. ISSN: 1887-4592. (<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>) (Consultado 20/06/2011)
- López-Pastor, V.M. (2011). Best practices in Academic Assessment in Higher Education: a Case in Formative and Shared Assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39.
- 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 (113-126).
- López-Pastor, V.M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física*, 29(3), 4-13.
- López-Pastor, V.M.; Castejón, J. & Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09. (<http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.09>)
- López-Pastor, V.M.; Castejón, J.; Sicilia-Camacho, A.; Navarro, V. y 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.

- López-Pastor, V.M.; Fernández-Balboa, J.M.; Santos, M.L. y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.545868>.
- López-Pastor, V.M.; Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Manrique Arribas, J.C.; Monreal Guerrero, I.; Arribas Estebaranz, J.M.; Gil Puente, C.; Vallés Rapp, C. (2015). La Red De Evaluación Formativa Y Compartida En Educación Superior: Finalidades, Organización y Resultados Obtenidos. *Revista CIEG (Centro De Investigación y Estudios Gerenciales)*, 20, 78-86. http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.
- López-Pastor, V.M.; Manrique, J.C.; Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (14.4), 1-20. (Enlace web: <http://www.aufop.com>) (Consultada en fecha 05-01-2012).
- López-Pastor, V.M.; Manrique Arribas, J.C.; Monjas Aguado, R.; Gea Fernández, J.M. (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9 (23-26) (Summer).
- López-Pastor, V.M.; Martínez-Muñoz, L.F. y Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Obtenido de http://www.redu.um.es/red_U/2
- López-Pastor, V.M.; Pérez-Pueyo, A.; Barba Martín, J.J.; Lorente, E. (2016). Rubricas y PATS. Utilización de una escala graduada (rúbrica) para la autoevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). Percepción de su funcionalidad por parte de los estudiantes. *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)*, 31 (11,1), en prensa. DOI: 10.12800/ccd (aceptado 19-11-2015).
- López-Pastor, V.; Pintor, P. Muros, B. & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37:2, 163-180. DOI:10.1080/0309877X.2011.644780, <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López-Pastor, V.M. & Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, e-first. Link: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Lorente, E. & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18:1, 77-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lorente, E. & Kirk, D. (2014). Making the Case for Democratic Assessment practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20 (1): 104-119.

- Lorente, E & Kirk D. (2015). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teacher Education course. *European Physical Education Review*, e-first.
- Lorente, E.; Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Manrique Arribas, J.C.; Vallés Rap, C.; Gea Fernández, J.M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de Evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Educación*, 4-1 (83-98).
- Martínez Muñoz, L.F.; Castejón Oliva, F.J.; & Santos Pastor, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf.
- Martínez, L.; Martín, M.; y Campilloch, M. (2010). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Martínez-Mínguez, L.; Flores Aguilar, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8-1, 29-51.
- Martínez-Mínguez, Lurdes; Vallés Rapp, Cristina; Romero-Martín, María Rosario (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic. revista d'innovació educativa*. (Nº 14). URL. Fecha de consulta, 24/06/2015.
- Maulini, C.; Fraile, A. y Cano, R. (2015). Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Italia. *Estudios Pedagógico*, XLI. Nº 1, 167-182.
- Monreal Guerrero, I.; Cortón de las Heras, M.; Carabias Galindo, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@tic. revista d'innovació educativa*. (Nº 15). URL. Fecha de consulta, 10-01-2016.
- Navarro, V.; Santos, M.; Busca, F.; Martínez, L. y Martínez, L.F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-13.
- Palacios, A.; López Pastor, V.M. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista TESI (Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información)*, vol 13-3año, 317-341. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- Palacios, A.; López Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143 (versión electrónica completa en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf)

- Palacios, A.; López-Pastor, V.M.; Barba, J.J. (2013). Análisis de las diferentes tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24 (173-195).
- Pérez, A.; Tabernero, B.; López, V.M.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Capllonch, M.; González, N. y Castejón, J. (2008). 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). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Obtenido de: www.revistaeducacion.mepsyd.es (consultado el 15/10/2008).
- Pérez-Pueyo, A.; López-Pastor, V.M.; Castejón, J. (2014). Formative and Shared Assessment in Higher Education: a review of terminology. *Revista ADAL, Educación Física*, 28 (7-14).
- Plaza del Pino, I.M.; Bosque Sendra, J.M.; Cerezo González, P.; del Olmo Iruela, M. y Viseras Iborra, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society & Education*, 4-1 (55-68).
- Rivera, E.; Trigueros, C.; Moreno, A.; Torre Navarro, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas. Una mirada desde la óptica de los estudiantes". *Psychology, Society & Education*, 4-1 (13-24).
- Romero-Martín, R.; Fraile-Aranda, A.; López-Pastor, V.M. & Castejón-Oliva, F.J. (2014). "Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37 (1),16-32.
- Romero-Martín, Rosario; Castejón-Oliva, Francisco-Javier & López-Pastor, Víctor (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), art. ME5.DOI:10.7203/relieve.21.1.5169
- Santos Pastor, M.L.; Castejón Oliva, F.J.; Martínez Muñoz, L.F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4-1 (69-82).
- Santos, M.; Martínez-Muñoz, L.F.; y López-Pastor, V.M. (Coords.) (2009). La Innovación docente en el EEES. Almería: Universidad de Almería.
- Silva Rodríguez, I.; López-Pastor, V.M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@-tic revista d'innovación educativa*, 14. DOI: 10.7203/attic.14.4171. URL. Fecha de consulta, 26-06-2015.
- Stiggins, R. y Dufour, R. (2008). Maximizing the power of formative assessments. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 640-644. doi: 10.1177/003172170909000907
- Ureña Ortín, N.; Ruiz Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el master universitario en formación del profesorado de educación secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4-1 (25-40).