



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 Segovia¹

Inés María Monreal Guerrero

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid
ines.monreal@mpc.uva.es

María de la O Cortón de las Heras

Universidad de Valladolid
mariacorton@mpc.uva.es

David Carabias Galindo

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid
carabias@mpc.uva.es

Fecha presentación: 26/09/2014 | Aceptación: 04/09/2015 | Publicación: 22/12/2015

Resumen

Dentro de los profundos cambios que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado en los sistemas de evaluación de las universidades este artículo presenta dos experiencias de “buenas prácticas” de evaluación formativa y compartida en la formación inicial de los Maestros en Educación Primaria e Infantil, implementadas en dos asignaturas vinculadas con la educación musical. Con ello se pretende mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de un sistema de evaluación acorde con los planteamientos del proceso de convergencia hacia el EEES. La metodología cuantitativa empleada se ha basado en un cuestionario cuyos resultados obtenidos muestran las valoraciones positivas de los estudiantes universitarios cuando en se introducen sistemas de evaluación formativa y compartida, así como metodologías de aprendizaje cooperativo, con la finalidad de fomentar la adquisición y desarrollo de competencias docentes propias del título.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación formativa, educación musical, Educación Primaria, Educación Infantil.

Resum

Dins dels profunds canvis que l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha generat a les universitats, aquest article se centra en els que afecten els sistemes d'avaluació. Presenta dues experiències de *bones pràctiques* d'avaluació formativa i compartida en la formació inicial dels mestres en Educació Primària i Infantil, implementades en dues assignatures vinculades amb l'educació musical. Amb això es pretén millorar els aprenentatges i els processos d'ensenyament-aprenentatge propis d'un sistema d'avaluació d'acord amb els plantejaments del procés de convergència cap a l'EEES. La metodologia quantitativa emprada s'ha basat en un qüestionari, els resultats obtinguts mostren les valoracions positives dels estudiants universitaris quan en la seva formació inicial s'introdueixen sistemes d'avaluació formativa i compartida, així com metodologies d'aprenentatge cooperatiu, amb la finalitat de fomentar l'adquisició i desenvolupament de competències docents pròpies del títol.

Paraules clau: Espai Europeu d'Educació Superior, avaluació formativa, Educació Primària, Educació Infantil, Educació musical.

¹Los datos aportados en este artículo pertenecen al Proyecto: “La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria de 35-11-2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2013-2016).



Abstract

Within the major changes that the European Higher Education Area (EHEA) has generated in universities, this article focuses on those that affect assessment systems. It presents two experiences of "good practices" of formative and shared assessment in the initial training of Early and Primary Education Teachers, implemented in two subjects linked to music education. The aim is to improve learning and teaching-learning processes specific of an evaluation system in line with the approach of the convergence process towards the EHEA. The used quantitative methodology was based on a questionnaire, whose obtained results show positive evaluations of university students when formative and shared assessment systems and cooperative learning methodologies are introduced at their initial training, in order to promote the acquisition and development of inherent teaching skills at their studies.

Key words: European Higher Education Area, formative assessment, Primary Education, Early Education, music education.

1. Introducción

Los sistemas de evaluación, desde la perspectiva del proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES), ha implicado una serie de cambios sustanciales en la docencia universitaria. Consideramos que la forma de entender y practicar la evaluación es uno de los aspectos más afectados. Algunos de estos cambios podemos concretarlos en:

- Dar más importancia y dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa² que a la final y sumativa.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto demostrable al final del proceso.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, en vez de sólo los evaluables con exámenes tradicionales.
- Realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final. (López 53).

Así, en este contexto del EEES se hace necesario potenciar la educación democrática que facilite un necesario cambio en el rol del estudiante en el que el aprendizaje del estudiante es el concepto nuclear, y que el rol del mismo le acerque más a la Sociedad de la Información y del conocimiento se consigue que sea más autónomo y responsable, tanto en el proceso de aprendizaje como en el sistema de evaluación (Fraile y Cornejo 28). La evaluación toma un papel más relevante que el que se le viene otorgando en la enseñanza tradicional al constituirse como herramienta esencial para lograr un aprendizaje efectivo, además de

²Recordemos que la evaluación formativa se caracteriza por ser continua y podemos definirla como "todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo" (López et al. 94).

vincularse directamente con la calidad de la enseñanza. Para Álvarez "la evaluación es la garantía de la calidad de los procesos de formación, y consecuentemente, la evaluación viene a ser imprescindible" (140). Incluso llega a afirmar que "sin evaluación no hay aprendizaje" (141).

En definitiva, se pretende abordar la evaluación del aprendizaje. Se intenta dar un enfoque mucho más enriquecedor centrado en la evaluación para el mismo, como un proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para que estudiantes y profesores conozcan dónde se encuentra el sujeto en relación a su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el modo mejor de llegar ahí (Bonsón y Benito 88). En palabras de Harris and Bell "no se trata de cambiar los métodos o instrumentos de evaluación que se aplican, sino la filosofía subyacente" (citado por Brown y Glasner, 26). El objetivo principal del estudio era conocer si se encontraban diferencias entre el modo de abordar la evaluación formativa en ambas asignaturas y cómo diferentes tipos de estudiantes de distintos grados y niveles valoraban la metodología y el sistema de evaluación formativa, aplicada en su formación inicial.

2. La evaluación formativa como proceso que favorece el aprendizaje

El enfoque teórico del cual partimos y que preside el trabajo en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, en la cual se contextualiza este estudio, pasa por trabajar la evaluación desde un enfoque formativo y compartido con vistas a la mejora del aprendizaje del estudiante y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, abordando la evaluación bajo una dimensión humana, crítica, reflexiva, formadora y negociadora (López 118).

Por **evaluación formativa** entendemos "todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador" (Pérez, Julián y López 35). Por **evaluación compartida** entendemos dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje (López et al., 54).

Coincidimos con (Bretones 7) en que la evaluación formativa se trata de "una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados". "Así, el alumnado desarrolla



y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad tomando conciencia de la calidad del trabajo” (19).

En esta línea, numerosas investigaciones didácticas indican la conveniencia de avanzar hacia modelos de evaluación formativa y compartida en la educación superior. Knight (2005) afirma que este tipo de evaluación mejora el aprendizaje y puede conducir a progresos mayores si se comparan con cualquier otra innovación educativa. De entre las razones que encontramos en la literatura especializada para abogar por el desarrollo de una evaluación formativa y compartida destacamos las detalladas por López Pastor (60) por su relevancia para con nuestro estudio:

- Mejora considerablemente la motivación e implicación del alumnado.
- Mejora los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la educación superior.
- Ayuda a aprender más y mejor a un mayor número de alumnos.
- Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, adquiriendo una gran potencialidad con vistas a un aprendizaje permanente.
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Mejora notablemente el rendimiento académico de los alumnos.

3. Metodología

En el presente artículo se presentan los resultados del estudio realizado con dos grupos/clase de estudiantes de dos asignaturas distintas que se han desarrollado dentro de la Facultad de Educación del Campus María Zambrano de Segovia (Universidad de Valladolid). El caso A corresponde a la asignatura: Expresión y comunicación a través de la música en el Grado de Educación Infantil y el caso B a la asignatura Fundamentos y estrategias de la educación musical en el Grado de Educación Primaria. Los datos con los que hemos trabajado son los correspondientes al curso 2013/2014. El objetivo principal del estudio era conocer si se encontraban diferencias entre los procedimientos para abordar la evaluación formativa en ambas asignaturas y cómo diferentes tipos de estudiantes de distintos grados y niveles valoraban la metodología y el sistema de evaluación formativa, que fue aplicada en su formación inicial. A partir del objetivo general, mencionado en la introducción, se plantean los siguientes objetivos específicos, como son los de conocer la valoración sobre:

a) la negociación del programa, la metodología y la evaluación; b) las actividades de enseñanza aprendizaje; c) los instrumentos de evaluación; d) las estrategias docentes de enseñanza aprendizaje; e) los procedimientos de evaluación y coevaluación; g) las ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo; y, h) el grado de satisfacción y dificultad con las asignaturas y con el sistema de evaluación.

Los datos de la muestra empleada en este estudio son los siguientes:

Caso A, del Grado de Infantil de la Mención “Expresión y comunicación artística y motricidad” siendo una asignatura optativa que se desarrolla en el primer cuatrimestre y cuenta con un número total de 35 estudiantes. El caso B, del Grado de Primaria, de la Mención de Educación Musical, siendo una asignatura troncal que se desarrolla en el primer cuatrimestre y cuenta con un número total de 38 estudiantes.

Hemos seguido una metodología cuantitativa (Valle 12) utilizando los cuestionarios como principal instrumento de obtención de datos (Orden Hoz 15). Éstos han pasado previamente un proceso de validación, a través de un grupo de expertos formado por miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria que han sido los encargados de revisar los datos aportados. Ambos cuestionarios son los empleados por los miembros de la Red (López Pastor, Vallés y Monjas 67) y todos los datos corresponden a los aportados por los mismos. El cuestionario completo se recoge en el anexo 1. Los datos obtenidos fueron analizados mediante los paquetes estadísticos SPSS 15.0. En todas las escalas los ítems se responden según el grado de acuerdo con el enunciado en una métrica tipo Likert de cinco puntos. Este hecho permite considerar todas las preguntas como variables numéricas ya que según Díaz (2002) una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías.

Todas las variables intervinientes en los diferentes ANOVA cumplen los requisitos para dicho análisis: la distribución de la variable dependiente es normal para cada valor de la variable independiente, la relación entre la variable dependiente y cada variable independiente es lineal, y todas las observaciones son independientes.

4. Resultados

Seguidamente se detallan los resultados obtenidos para cada objetivo expuesto anteriormente y la valoración que los estudiantes realizan sobre las estrategias docentes desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos y procedimientos empleados en la evaluación formativa.

RESULTADOS

La evaluación y las competencias profesionales

Con respecto a la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias profesionales, debemos apuntar que los resultados, sin ánimo de tener propósito generalizar al tratarse de dos casos muestran que existen diferencias significativas entre el caso A y B, lo cual nos indica que esta afirmación sucede muy especialmente en el caso de los alumnos del grupo B. (Tabla1).



ITEM	CASO A		CASO B		F	Sig.
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
1.- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	3,82	1,058	4,32	0,541	5,565	,021
2.- La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales	3,68	1,007	4,10	0,473	4,495	,038

Tabla 1. Valoración sobre la adquisición de competencias profesionales.

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje

La valoración de los estudiantes sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje de ambas asignaturas presenta coincidencia en ambos grupos señalando en primer lugar, el aprendizaje cooperativo, justificado por el tipo de contenidos de Expresión Musical en donde el aprendizaje debe ser activo y creativo desde el punto de vista musical. Igualmente son muy valorados los proyectos tutorados, seguidos de los seminarios y la consulta de bibliografía. Son escasamente valorados en ambos casos las mesas redondas, justificado porque ambas docentes especialistas consideran inapropiado este tipo de actividad de enseñanza-aprendizaje para el área de música dentro de la enseñanza de la educación superior.

Como acabamos de detallar, en ambas asignaturas la estrategia de enseñanza-aprendizaje más valorada es el **aprendizaje cooperativo**, lo cual nos indica que en sus aulas existe una convivencia empática y que los docentes viven en una continua búsqueda de la mejora de su práctica docente. (Tabla 2).

ITEM	Noñada		Poco		Algo		Bastante		Mucho		Nos/Nc	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1.- Proyectos tutelados					2,38	18,51	21,42	22,22	71,42	51,85	4,76	7,4
2.- Seminarios	2,38		14,28	3,7	19,04	11,11	26,19	44,44	33,33	37,03	4,76	3,7
3.- Estudio de casos	54,76	11,11	21,42	22,22	14,28	18,51	4,76	25,92	2,38	11,11	2,38	7,4
4.- Aprendizaje basado en problemas/resolución de problemas	42,85	7,4	14,28	14,81	21,42	29,62	7,14	37,03	11,9	7,4	2,38	3,7
5.- Aprendizaje cooperativo	2,38				9,52		40,47	37,03	47,61	62,96		
6.- Lección magistral	26,19	3,7	19,04	11,11	19,04	18,51	14,28	48,14	19,04	18,51	2,38	
7.- Tertulias dialógicas	21,42	11,9	3,7	21,42	40,74	14,28	37,03	26,19	18,51	4,76		
8.- Debates	11,9		35,71	14,81	28,57	18,51	7,14	55,55	16,66	11,11		
9.- Consultar bibliografía	2,38		9,52	11,11	28,57	29,62	33,33	29,62	26,19	25,92		3,7
10.- Observación prácticas docentes	14,28	22,22	9,52	7,4	26,19	18,51	11,9	33,33	30,95	14,81	7,14	3,7
11.- Mesas redondas	50	18,51	19,04	7,4	16,6	44,44	9,52	11,11	2,38	11,11	2,38	7,4

Tabla 2. Valoración de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes

El alumnado al indicarnos cuáles han sido los principales instrumentos vinculados con la evaluación formativa, desde la coevaluación y la autoevaluación, no muestra coincidencia en sus respuestas entre ambas asignaturas. Para el caso A los encuestados reconocen un elevado empleo de los informes, igualado con las revisiones de artículos o libros, mientras que se usan escasamente o nada los cuadernos de campo y los diarios o fichas de

sesiones. En el caso B las respuestas de los alumnos nos muestran resultados opuestos, empleándose en mayor o menor medida todos los instrumentos de evaluación, destacando el mayor uso de las plataformas virtuales, seguido de los cuadernos de campo y de los diarios o fichas de sesiones, y de los informes, y en último lugar encontramos las revisiones de artículos o libros.

Aun cuando entre el caso A y B existen diferencias en cuanto al uso de plataformas virtuales (en concreto en el segundo caso el empleo de esta herramienta dobla al del primero), los dos profesores poseen al menos un nivel de usuarios, es decir, "con una formación para el manejo de herramientas de internet y uso de programas y dispositivos informáticos de almacenamiento" (Cacheiro González 309). (Tabla 3).

ITEM	Noñada		Poco		Algo		Bastante		Mucho		Nos/Nc	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1.- Cuadernos de campo	47,61	22,22	35,71	11,11	7,14	22,22	7,14	44,44	2,38			
2.- Diario o fichas de sesiones	33,33		19,04	11,11	21,42	22,22	7,14	44,44	19,04			
3.- Revisiones de artículos o libros			7,14	7,4	35,71	22,22	40,47		16,6	18,51		
4.- Informes	2,38	11,11	9,52	18,51	28,57		38,09	44,44	19,04	3,7	2,38	3,7
5.- Plataformas virtuales	11,90		21,42		28,57	18,51	23,8	40,74	14,28	51,85		
6.- Cuaderno/apuntes	42,85		21,42		21,42		7,14		4,76			2,38

Tabla 3. Valoración de los instrumentos de evaluación.

Procedimientos de evaluación

En lo que respecta a los procedimientos de evaluación empleados en ambas asignaturas, los resultados son coincidentes y el alumnado destaca su participación desde un proceso de evaluación continua y formativa. Además los estudiantes valoran que las profesoras, hayan explicado en mayor o menor medida previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes, así como el hecho de que las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas podían derivar en su repetición para mejorarlos.

Los datos muestran que los estudiantes en ambos casos destacan su participación desde un proceso de evaluación continua. Con respecto a si se realizaban muchos procesos de evaluación formativa los datos son divergentes, los mismos coinciden también con el siguiente ítem en el que queda reflejado que en el caso B la docente llevaba a cabo la realización de muchas apreciaciones sobre trabajos de los estudiantes que les posibilitaba mejorar los mismos y ampliarlos. Los alumnos valoran mucho que el profesor haya presentado, a comienzo de curso y de forma detallada, los criterios de calidad para evaluar las diferentes actividades, trabajos o exámenes. Por último indican las similitudes entre este sistema de evaluación respecto a los criterios y procedimientos empleados por el resto de asignaturas de Grado, los datos son significativos y coincidentes. (Tabla 4).



ITEM	No/nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho		Nos/Nc	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1- Se realizaban procesos de evaluación continua (evaluación de actividades y documentos durante el desarrollo de la asignatura)					11,90	11,11	23,8	29,62	64,28	59,25		
2- Se realizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, información sobre cómo mejorar y corregir errores)			4,76		23,8	11,11	23,8	7,4	47,61	81,48		
3- Las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas podía derivar en su repetición para mejorarlos	4,76		7,14		16,6		33,33	18,51	38,09	77,77		3,7
4- Se utilizaban un portafolios o carpeta individual para entregar materiales	21,42	14,81	19,04	7,4	33,33	11,11	19,04	18,51	7,14	11,11		
5- Se utilizaba un portafolios o carpeta colaborativa para entregar materiales	38,09	33,33	23,8	14,81	21,42	18,51	7,14	14,81	7,14	14,81	2,38	3,7
6- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes			7,14		2,38	7,4	30,95	40,74	59,52	51,85		
7- Han existido similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas de este mismo centro		11,11	7,14	22,22	30,95	18,51	33,33	29,62	23,8	7,4	4,76	11,11

Tabla 4. Valoración de los procedimientos de evaluación.

Los procesos de autoevaluación y coevaluación

En relación con la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación de las asignaturas (caso A y B), se observa que los estudiantes obtenían información para su calificación de distintas vías, por lo que se autoevaluaba, coevaluaba, se dialogaba con el profesor sobre su calificación y, por último, justificaba todo ese proceso de evaluación, es decir, que los propios estudiantes emitían una calificación de manera justificada.

Ventajas y dificultades de la metodología y evaluación empleadas

Como parte final del estudio de investigación, los estudiantes aportan una valoración global sobre el sistema de evaluación aplicado en cada una de las asignaturas, teniendo en cuenta sus ventajas e inconvenientes.

Principales ventajas

Basándonos en los datos que arroja la tabla 2 relativa a las ventajas del aprendizaje cooperativo, queda reflejado que para ambos grupos de alumnos el aprendizaje cooperativo presenta claras ventajas como la de implicar para el estudiante un aprendizaje activo basado en un trabajo en equipo de forma colaborativa interrelacionando teoría y práctica, una mayor motivación para el alumno al ofrecer alternativas a todos los estudiantes, una calificación más justa al evaluar todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser) centrándose en el proceso y en la importancia del trabajo diario. A estas ventajas debemos añadir una mejora de la calidad de los trabajos exigidos aumentando la responsabilidad del alumno, y la

posibilidad de una retroalimentación, pero todas estas ventajas presentan diferencias significativas entre ambos grupos confirmándose muy especialmente en el grupo B.

ITEM	CASO A		CASO B		F	Sig.
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
1- El estudiante realiza un aprendizaje activo	4,38	,739	4,74	,514	5,087	,028
2- Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	4,38	,739	4,74	,514	5,087	,028
10- Requiere más responsabilidad	4,44	,746	3,90	,700	8,934	,004
4- El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3,91	1,111	4,68	,475	12,605	,001
5- Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3,88	1,066	4,52	,570	8,680	,005
6- La calificación es más justa	3,59	1,158	4,23	,560	7,740	,007
7- Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3,72	1,310	4,32	,702	4,935	,030
8- Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3,82	1,336	4,45	,624	5,707	,020
9- Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3,62	1,129	4,35	,551	10,859	,002
11- Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	3,03	1,425	4,48	,570	28,171	0,000
3- Hay interrelación teoría y práctica	2,88	1,629	4,45	,675	24,857	0,000

Tabla 5. Valoración de las ventajas del aprendizaje cooperativo en un contexto de evaluación formativa.

En lo que se refiere a los inconvenientes del aprendizaje cooperativo los alumnos indican en mayor medida una exigencia de mayor esfuerzo y de asistencia obligatoria y activa, y en menor medida destacan que la valoración del trabajo es subjetiva con unas correcciones poco claras generando en los estudiantes inseguridad, incertidumbre y dudas sobre lo que hay que realizar. Además, se anota la posibilidad de acumular mucho trabajo al final mostrando una desproporción trabajo/créditos con la consiguiente percepción de injusticia frente a otros procesos de evaluación. Todos estos inconvenientes presentan diferencias significativas entre ambos grupos, confirmándose de forma patente para el grupo A con la única salvedad de la posible acumulación de trabajo al final (favorable en mayor medida para el grupo B).

ITEM	CASO A		CASO B		F	Sig.
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
1- Exige un mayor esfuerzo	4,03	,937	3,42	,958	6,727	,012
2- Exige asistencia obligatoria y activa	4,76	,431	3,71	,364	39,891	0,000
4- La valoración del trabajo es subjetiva	3,41	1,209	2,29	1,442	11,614	,001
8- Se puede acumular mucho trabajo al final	1,91	,830	2,58	,992	8,742	,004
6- Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre lo que hay que realizar	2,68	1,147	1,74	,815	14,078	,000
5- Las correcciones han sido poco claras	2,65	1,593	1,71	1,039	7,728	,007
7- Es injusto frente a otros procesos de evaluación	2,41	1,579	1,65	,985	5,392	,023
3- Existe una desproporción trabajo/créditos	2,29	1,142	1,74	,815	4,945	,030

Tabla 6. Valoración de los inconvenientes del aprendizaje cooperativo en un contexto de evaluación formativa.



Grado de satisfacción con la asignatura

Tal como se aprecia en la Tabla 4, se muestra la valoración sobre el grado de satisfacción con la asignatura. En ambos casos existe un alto grado de satisfacción aun cuando es significativamente superior en el grupo B. El hecho de que el alumnado tenga un alto grado de satisfacción en relación a la asignatura y a la evaluación que se ha hecho de la misma, indica su confianza en el sistema de evaluación utilizado, en el profesorado que imparte la asignatura, en los contenidos de la misma y en las competencias que se trabajan en general de manera globalizada.

ITEM	CASO A		CASO B		F	Sig.
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
9.- Señala la satisfacción global en relación con la experiencia	3,91	,900	4,55	,568	11,370	,001
10.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	3,62	,34	4,35	,31	10,450	,002

Tabla 7. Valoración sobre el grado de satisfacción con la asignatura y el sistema de evaluación de la asignatura.

5. Discusión

Plantear una formación universitaria basada en competencias universitarias le confiere a la formación un valor estratégico que, al favorecer la consecución de objetivos de la empresa y de las personas, contribuye a la empleabilidad de los estudiantes tal y como apunta Lladó, Sánchez y Navarro, 67.

Con respecto a las actividades de enseñanza aprendizaje entendemos la coincidencia de los datos en ambos grupos atendiendo al tipo de área y tipo de contenidos de las actividades propios de la Expresión Musical en donde el aprendizaje debe ser activo y creativo desde el punto de vista artístico (Díaz y Riaño 115).

En relación a los instrumentos y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes, aun cuando existen diferencias, refrendadas por los datos de la investigación, en relación al manejo de herramientas de internet, consideramos que los profesionales de la educación deben ser también profesionales de las tecnologías educativas como una parte sustancial de su formación y ser capaces de desarrollar metodologías y estrategias adaptables en función de los distintos objetivos competenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos (Medina Rivilla 328).

Nuestros estudiantes han valorado positivamente su participación en un proceso de evaluación continua y formativa frente a una final y sumativa, caracterizándose las primeras porque las actividades de enseñanza han sido valoradas durante el proceso de aprendizaje. Los datos coincidentes con los aportados por el estudio realizado por Fraile y Cornejo (10). Todo ello en un intento por mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de un sistema de evaluación acorde con los planteamientos del proceso de convergencia hacia el (EEES).

Con respecto a los procesos de autoevaluación y coevaluación, ante los datos arrojados de los casos A y B referidos a tal temática, defendemos que la enseñanza

debe favorecer la democracia, la libertad y la autonomía de los estudiantes, y entendemos que dichos procesos necesitan de un sistema de evaluación participativo en el que se tenga en cuenta la autoevaluación y la coevaluación. Hay mucha literatura escrita al respecto, entre algunos autores destacan López Pastor, González, y Barba 65), Falchikov y Boud (89), Biggs (25), Boud (19), Segers y Dochy (36). Este proceso de autoevaluación y coevaluación en las distintas asignaturas ayuda al estudiante a desarrollar la competencia para evaluar y aumenta la confianza en el estudiante que adquiere nuevas responsabilidades. Es beneficioso el hecho de posibilitar que los estudiantes autoevalúen sus aprendizajes y coevalúen las actuaciones de sus compañeros, así como es importante dar la oportunidad de consensuar junto con el docente la calificación final, por tanto coincidimos con la tesis de López (19) en la importancia del intercambio de información entre los estudiantes, la participación de los mismos en el aula, el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum y avanzar hacia procesos de autocalificación como calificación dialogada. En lo que atañe al empleo de la evaluación formativa, los datos corroboran las ventajas de ésta frente a las de evaluaciones de otra índole que se llevan a cabo en distintos centros educativos. Coincidimos con los postulados de Medina Rivilla et al. en valorar la necesidad de "vivenciar las actividades y los medios con consultas constantes..." (67) y aplicar procesos de coevaluación que faciliten un modelo abierto y participativo en el propio aprendizaje.

En lo que compete a los inconvenientes del aprendizaje cooperativo y la valoración que se hace sobre los mismos, los datos muestran que este tipo de aprendizaje genera en gran medida un mayor esfuerzo y exige asistencia obligatoria y activa, y en menor medida se indica que hay desproporción entre trabajo/créditos, y que la valoración del trabajo es subjetiva en base a las correcciones poco claras, generando inseguridad e incertidumbre, además resulta injusto frente a otros procesos de evaluación. No obstante, todos estos inconvenientes muestran diferencias significativas entre ambos grupos, confirmándose más en el grupo A con la única salvedad de la posible acumulación de trabajo al final (favorable para el grupo B). Gran parte de estos datos pueden deberse al hecho de que una de las profesoras (caso A) exige asistencia obligatoria en sus clases documentada mediante la firma personal del estudiante, sumado a que también reconoce no haber explicitado de manera tan pormenorizada los criterios de calidad y al hecho de que la evaluación de la asignatura se fundamente en la idoneidad y creatividad de dos proyectos de aprendizaje tutorado, uno con carácter grupal y el otro individual, y este último suele ser una práctica inusual en la docencia universitaria que genera una mayor implicación y dedicación del estudiante (Biggs 52), además de cierta confusión inicialmente.

Para finalizar el apartado referido a discusión de los datos de la investigación, el alto grado de satisfacción con la asignatura facilita que el estudiante tienda a implicarse más en todos los procesos de aprendizaje que se desarrollan en ambas asignaturas.



Consideramos, por último, que, con la evaluación formativa, el docente puede tener conocimiento de cómo está siendo el aprendizaje de los estudiantes, dada la participación activa que se le otorga al estudiante. El hecho de que el estudiante construya su propio aprendizaje posibilita una mayor motivación hacia su propio aprendizaje (López Pastor 69).

6. Conclusiones

En un intento de dar respuesta al objetivo principal de nuestro estudio, hemos de apuntar que: aun cuando estamos ante dos asignaturas basadas en una evaluación formativa en el caso del grupo de Primaria los resultados obtenidos son más favorables, maximizando las fortalezas de este sistema de evaluación y minimizando sus debilidades.

Con respecto a la práctica diaria en ambos casos estudiados, los datos evidencian que los estudiantes valoran más dicha práctica en el caso B. Consideramos que ello puede ser debido a que el grupo de estudiantes que se ha generado en cada subgrupo de trabajo colaborativo ha encajado más en la dinámica constructivista de generación de contenido. La organización de los estudiantes ha mejorado al conseguir en la práctica diaria un canal de comunicación entre iguales y de formación igualitaria teniendo a la profesora como eje mediador y acompañante.

En relación a las estrategias docentes de enseñanza aprendizaje relacionadas con la evaluación formativa, la conclusión coincidente en ambos casos es la existencia de un clima de clase muy positivo justificado por la empatía de las docentes con los estudiantes y por el desarrollo del trabajo autónomo de los mismos.

El alumnado valora que se haya negociado el programa a principio de curso en las dos asignaturas y lo consideran justo y además lo valoran positivamente.

Con respecto a los procedimientos de evaluación, la conclusión que obtenemos es que los estudiantes destacan su participación en el proceso de evaluación en las respectivas asignaturas y profesoras. En relación a los procesos de autoevaluación y coevaluación, el alumnado participa de su propio aprendizaje, son sujetos activos y no pasivos dentro de la enseñanza superior e intervienen tanto en la evaluación de sus compañeros (coevaluación) como de la suya propia (autoevaluación), sobre todo y de manera significativa en el caso A, quedando el caso B con un porcentaje menor.

Hemos comprobado que los sistemas de evaluación son formativos y se ponen en práctica mediante la devolución del docente de los documentos. El *feedback* permite mejorar los trabajos presentados, y lo consideramos fundamental en todo el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por último, las principales ventajas del proceso y del aprendizaje cooperativo, a modo de conclusión, son:

- Programa negociado con los estudiantes.
- Trabajo cooperativo posibilita mayor motivación.
- Mejora de los trabajos exigidos.

- Importancia del trabajo diario.
- Mejora la tutela académica del profesorado hacia el alumnado.

En definitiva el alumnado mejora el aprendizaje desarrollándolo más intensamente dado los requisitos que conlleva la evaluación formativa.

Y para finalizar, los inconvenientes:

- Una exigencia de mayor esfuerzo para el alumnado.
- Asistencia obligatoria y activa para poder adquirir los contenidos prácticos en las asignaturas.

Para concluir, del estudio se desprende que, en ambos casos, se lleva a cabo la evaluación formativa con algunas variantes, como en el caso B relativo a la reducida autoevaluación y coevaluación de los estudiantes. Consideramos que en el caso B, esta baja participación del alumnado en el proceso se debe a que no ha habido un cambio definitivo en el modelo de Educación Superior (Hamodi 114).

El estudio determina la necesidad de seguir llevando a cabo la evaluación formativa en las áreas en las que se ha desarrollado el presente estudio, pero intentando, en el caso B, implicar al alumnado en mayor medida para trabajar la coevaluación de una manera efectiva entre los estudiantes y en el A sería recomendable una revisión del sistema de valoración de los estudiantes, especialmente de los criterios de calificación.

Sería necesario también realizar estudios de mayor envergadura sobre el uso y la integración de la evaluación formativa en el área de música, que posibilitaran establecer comparaciones con asignaturas semejantes en otras universidades y por ende, en otras áreas que nos permitan reflexionar sobre la práctica docente y dar los pasos necesarios ante una nueva práctica adaptada al concepto del EEES.

En definitiva, esta investigación ha intentado dar respuesta a nuestra preocupación profesional, como docentes, por conocer los usos que se están haciendo en la universidad de la evaluación formativa en el ámbito de la educación musical, con la única pretensión de contribuir modestamente al debate abierto en la educación superior española sobre si dicha evaluación contribuye o no a conseguir el cambio metodológico hacia una nueva concepción de la enseñanza y su evaluación en los niveles universitarios.

7. Bibliografía

- Benito, Ána y Agueda Cruz (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Brown, Sally y Angela Glasner, ed. (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Biggs, John (2004). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Impreso.
- Boud, David (1999). *Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self-assessment and reflection*



- in professional courses. *Social Work Education*, 18, 2, pp.121 - 132.
<http://dx.doi.org/10.1080/02615479911220131>
- Boud, David y Nancy Falchikov (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 5, pp. 529 - 549.
<http://dx.doi.org/10.1007/bf00138746>
- Bretones, Antonio (2006). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kikiriki*, 65: 6-15.
- Cacheiro González, M^a Luisa (2011). Diseño de webs educativas como estrategia de innovación docente del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Díaz, Vidal (2002). *Técnicas de Análisis Multivariante para Investigación Social y Comercial*. Madrid: Ra-Ma.
- Díaz, Maravillas y Riaño, Elena (2007). *Creatividad en educación musical*. Santander.
- Falchikov, Nancy y David Boud (1989). Student self-assessment in higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59, 4, pp. 395 - 430.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Fraile, Antonio y Pablo Víctor Cornejo (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE Revista de Evaluación Educativa*, 1, 2. Fecha de consulta: 17.09.2014.
<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Hamodi, Carolina (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Jarauta, Beatriz y Francisco Imbernón (Coords.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Lladó, Dora, Sánchez, Luis y Navarro, Marco (2013). *Competencias profesionales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral*. Estados Unidos.
- López Pastor, Víctor Manuel (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
<http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- López, Víctor Manuel (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, pp. 117-130. Fecha de consulta: 27.08.2014.
<http://www.psyse.org/articulos.php?id=86>
- López Pastor, Víctor Manuel, Marta González, M. y José Juan Barba (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, pp. 21 - 37.
- López, Víctor Manuel, Cristina Vallés y Roberto Monjas (2009). *La evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, Víctor M.; Javier Castejón, Alvaro Sicilia-Camacho, Vicente Navarro-Adelantado, Graham Webb (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.
- Medina, Antonio (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Orden Hoz de la, Arturo (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 41, 2.
- Pérez, Ángel, José Antonio Julián Clemente, Víctor Manuel López Pastor (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 19-43.
- Segers, Mien y Filip Dochy (1996). The use of performance indicators for quality assurance in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 2, pp. 115 - 139.
[http://dx.doi.org/10.1016/0191-491X\(96\)00007-7](http://dx.doi.org/10.1016/0191-491X(96)00007-7)
- Valle, Silvia (2000). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 3.

| Cita recomendada de este artículo

Monreal Guerrero, Inés María, María de la O Cortón de las Heras, y David Carabias Galindo. "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*. 15. 2015: 38-45.