

La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado

Víctor LÓPEZ PASTOR

Juan Carlos MANRIQUE ARRIBAS

Cristina VALLÉS RAPP

Correspondencia:

Víctor López Pastor

Correo electrónico:
vlopez@pdg.uva.es

Teléfono:
+34 921 11 22 96

Dirección postal:
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de
Magisterio
Plaza Colmenares, 1
40.001 - Segovia

Recibido: 02/04/2011
Aceptado: 22/06/2011

RESUMEN

Este artículo analiza cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente centrados en la formación inicial del profesorado (FIP), y valora hasta qué punto se están utilizando sistemas de evaluación formativa y si se está produciendo cierta evolución respecto al modelo anterior a la implantación del EEES. Para ello utiliza el análisis de contenido de 19 casos publicados sobre experiencias de implantación de las nuevas asignaturas de Grado en toda España, especialmente en la FIP. Como conclusión, parece importante potenciar una mayor formación en procesos de evaluación formativa para que la implantación de los nuevos estudios de Grado gane en coherencia y calidad.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación alternativa, Educación Superior, Formación inicial del profesorado, Sistema ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).*

Assessing and Grading in the New Degrees. Special Emphasis on Initial Teacher Training

ABSTRACT

This paper discusses how the students' learning is being assessed in the new university degree, focusing primarily on initial teacher training (ITT) and evaluates the extent to which formative assessment procedures are being used and whether some evolution is occurring from the previous model to the implementation of the EHEA. It uses content analysis of 19 published cases of experiences in implementing new undergraduate courses in Spain, especially in ITT. In conclusion, it seems important to promote further training in formative assessment processes for the implementation of new degrees to reach more consistency and higher quality.

KEY WORDS: *Alternative Assessment, Higher Education, Initial Teacher Training (ITT), European Credit Transfer System (ECTS), European Higher Education Area (EHEA).*

La evaluación en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior

Zabalza (2003) considera que la actividad evaluadora es una de las carencias más extendidas en las aulas universitarias y uno de los aspectos que más debe cambiar para ajustarnos al nuevo modelo del EEES y el sistema de crédito ECTS. Dicho autor recopila una serie de estudios que demuestran que, desde hace más de veinte años, en la universidad española la evaluación del alumnado está dirigida, de forma única o principal, a la calificación del alumnado; normalmente a través de la realización de exámenes finales. Ibarra & Rodríguez-Gómez (2010) demuestran que la mayoría de los reglamentos académicos de las universidades españolas también mantienen esta misma tendencia.

En cambio, la literatura internacional especializada lleva muchos años acumulando estudios, experiencias y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de como simple calificación. Dichos estudios y experiencias demuestran que es posible desarrollar sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria y que dichos sistemas tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (BIGGS, 2005; BOUD & FALCHIKOV, 2007; BROWN & GLASNER, 2003; CARLESS, JOUGHIN & MOK, 2006; DOCHY, SEGERS & DIERICK, 2002; FALCHIKOV, 2005; KNIGHT, 2005; IBARRA & RODRÍGUEZ, 2010; LÓPEZ-PASTOR, 2009; WATTS & GARCÍA-CARBONELL, 2006).

En este sentido, Dochy, Segers & Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación*, entendiéndose por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos. Por su parte, Boud & Falchikov (2007) defienden que en Educación Superior deberíamos dar más énfasis a la evaluación orientada a fomentar el aprendizaje a largo plazo y que los estudiantes deberían enfrentarse a tipos de aprendizajes muy contextualizados, propios de la vida y el trabajo, en los cuales la evaluación puede jugar un importante papel. También defienden el desarrollo de una evaluación alternativa que prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora. Por su parte, Knight (2005) afirma que la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje y que se ha demostrado que las buenas prácticas de evaluación formativa pueden conducir a unos progresos en el aprendizaje mayores que casi cualquier otra innovación educativa. También Black & Williams (1998), en una meta-investigación que revisa 681 publicaciones de investigación sobre evaluación formativa, demuestran de manera concluyente que la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que el posible efecto de mejora está entre los mayores que se hubieran registrado nunca con respecto a intervenciones educativas.

La evaluación en la formación inicial del profesorado

Porto (1998) y Trillo & Porto (1999) describen con detalle los sistemas de evaluación que han predominando en nuestro país en la formación inicial del profesorado (FIP) en los últimos 20 años. En estos estudios se constata que porcentajes muy elevados de alumnos perciben:

- a)– Fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A);
- b)– Por evaluar se entiende calificar a los estudiantes mediante un examen y decidir sobre su promoción;
- c)– Para examinar se emplea principalmente el examen escrito sin poder consultar ningún tipo de material;
- d)– En el proceso de evaluación sólo participa el profesor que imparte la materia, sin negociarla, debatirla ni discutirla con los alumnos, ni con los otros profesores con los que comparte la misma materia;
- e)– La mayoría de los profesores no explicitan los criterios que siguen para evaluar;
- f)– La evaluación sólo se hace al final del proceso de E-A;
- g)– Las funciones principales de la evaluación son la selección de alumnos y la certificación de resultados.

En un trabajo de investigación reciente, López & Palacios (2011) comprueban que en FIP sigue predominando esta forma tradicional de evaluación-calificación, pero que comienzan a producirse algunos cambios en años recientes:

- a)- La nota final proviene principalmente del examen, pero suele combinarse con otro tipo de trabajos o actividades;
- b)- Comienzan a aparecer asignaturas en los diferentes centros y planes de estudios que sí utilizan sistemas de evaluación formativa, enfocados a mejorar el aprendizaje del alumnado durante el proceso;
- c)- En menor número, también parecen existir asignaturas que favorecen la participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, autocalificación y/o calificación dialogada).

Estos resultados son doblemente graves y preocupantes. Por un lado, demuestran un escaso uso del potencial formativo de la evaluación y, por otro, suponen una fuerte incoherencia respecto a los discursos que se defienden en los contenidos de muchas asignaturas (en que se dictan apuntes sobre el uso de una evaluación formativa y continua, que luego han de ser estudiados de memoria porque se preguntará en un examen). Estas investigaciones parecen mostrar que en la FIP se están realizando, desde hace décadas, prácticas docentes considerablemente incoherentes con los discursos que se desarrollan en las asignaturas, así como con la legislación educativa de los últimos 40 años, que defiende el uso de la evaluación formativa y continua en Infantil, Primaria y Secundaria.

Existen algunos trabajos (FERNÁNDEZ-PÉREZ, 1989; LÓPEZ-PASTOR, 2009; RED IRES, 2010; TEJEDOR, 1998; TONUCCI, 2010) que denuncian las graves consecuencias que tiene la incoherencia de recibir discursos sobre cómo hacer la evaluación en la práctica educativa y que son completamente contrarios con la evaluación que se lleva a cabo en dichas asignaturas. De modo gráfico, la situación sería la siguiente (figura 1):

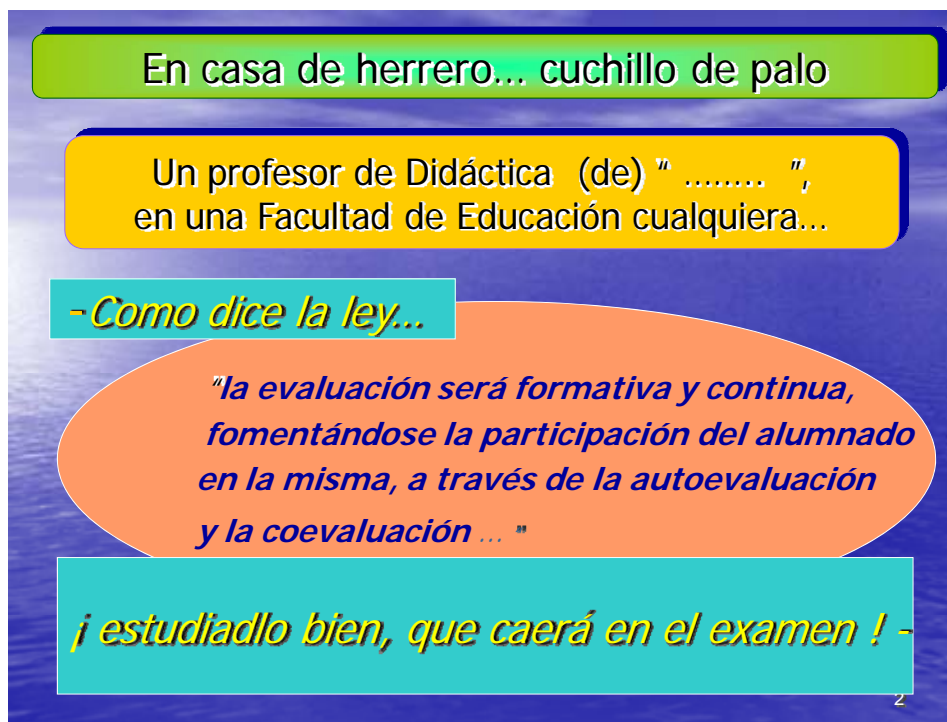


FIGURA 1.- La doble importancia de la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (elaboración propia)

Por ello, Fullan (1991) defiende que en la FIP es fundamental predicar con el ejemplo. En un estudio reciente, Manrique *et al.* (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto del alumnado de FIP considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales. Similares

valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto de EEES en FIP (LÓPEZ–PASTOR, 2008; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009).

Consideramos que en FIP es doblemente importante desarrollar sistemas de evaluación formativa del alumnado y potenciar la participación del alumnado en los procesos y sistemas de evaluación. La primera razón es general: este tipo de sistemas suele generar mejores procesos de aprendizaje y el desarrollo de mejores procesos metacognitivos. La segunda es específica de la FIP, y especialmente relevante: es difícil que un maestro pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida si no los ha vivido y experimentado durante su formación inicial. Esto es aún más importante cuando toda nuestra formación actual está enfocada al desarrollo de competencias profesionales. ¿Cómo es posible que el profesorado en formación inicial desarrolle buenas competencias en evaluación si nunca utiliza y experimenta procesos, técnicas e instrumentos de evaluación formativa durante dicha formación inicial; o si nunca ha tenido que enfrentarse a instrumentos y procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación compartida; o nunca ha tenido que elaborar instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas y específicas de aprendizaje?

La evaluación formativa y compartida en la Universidad

Desde hace 15 años pueden encontrarse trabajos en castellano que defienden el desarrollo de sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior, así como propuestas de aplicación práctica y revisión de experiencias (BIGGS, 2005; BROWN & GLASNER, 2003; FERNÁNDEZ–BALBOA, 2005; FRAILE, 2006; LÓPEZ–PASTOR, 1999, 2008, 2009; MARTÍNEZ, MARTÍN & CAPLLONCH, 2009; SANTOS GUERRA, 1999; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009; RIVERA & DE LA TORRE, 2006; ZABALZA, 2003). La propuesta denominada *Evaluación Formativa y Compartida* (LÓPEZ–PASTOR, 2009) establece siete criterios que debe cumplir el sistema de evaluación de una asignatura para poder ser denominado así, junto a seis líneas o vías de intervención a la hora de diseñar las técnicas e instrumentos concretos con los que construir el sistema de evaluación formativa de una asignatura.

La Universidad vive un periodo crucial en muchos aspectos. Nuestro trabajo pretende realizar una revisión del funcionamiento de los sistemas de evaluación que se están utilizando en los nuevos planes de Grado, especialmente en la formación inicial del profesorado, justo en el momento en el que se están generalizando los nuevos planes de estudio y se ha hecho realidad el proceso de convergencia hacia el EEES.

Objetivos del estudio

- 1– Analizar cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente en la FIP.
- 2– Conocer hasta qué punto se están utilizando sistemas de evaluación formativa y si se diferencia claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final.
- 3– Estudiar si existe alguna evolución respecto al modelo anterior al EEES, en el que predominaba la realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado, y en la que era poco habitual encontrarse con procesos de evaluación formativa.

Metodología

Diseño y muestra

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica para seleccionar experiencias relativas al desarrollo de asignaturas de los nuevos estudios de Grado, especialmente en la FIP, tanto las experiencias publicadas y difundidas a través de congresos específicos, como los informes de investigación e innovación en revistas especializadas. Se han recopilado 19 documentos que cumplen dichas características, 17 sobre estudios de Grado y 2 sobre Máster ECTS (de FIP secundaria).

Todas las experiencias se han llevado a cabo desde el curso 2006–07 hasta el curso 2009–10 aunque, lógicamente, predominan las llevadas a cabo en los dos últimos cursos. La muestra la

componen 10 experiencias en estudios de Grado de Maestro (5 en Educación Primaria y 5 en Educación Infantil.), 3 de Grado de Actividad Física y Deporte (GAFyD), 4 de otros Grados y 2 casos de Master de FIP de Secundaria

Por tanto podríamos considerar que el diseño es una revisión de estudios de caso sobre sistemas de evaluación utilizados en los nuevos títulos de Grado, especialmente en lo relativo a la FIP. De cada caso se han recogido los siguientes datos: (1)–Titulación, (2)–Asignatura, (3)–Número de alumnos (N), (4)–Curso en que se ha llevado a cabo la experiencia. Se presentan los datos en la Tabla 1.

Profesor (CASO)	Contexto y características de la asignatura			
	Titulación	Asignatura	N	Curso
1–Palomares (2011).	Grado Maestro Educación Primaria	Didáctica general Bases pedagógicas Educación Especial	421	1º 2º
2–Navarro & González (2010).	Grado Maestro Educación Primaria	Psicología del desarrollo	SD	1º
3–Lloret & Mir (2007).	Estudio sobre la implantación de 1º Grado en 7 titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Humanidades, Publicidad y Relaciones Públicas y Traducción e Interpretación		SD	1º 2005– 2006
4–Fernández <i>et al.</i> (2011).	Grado Enfermería	Habilidades para comunicar y educar en salud	95/171	3º
5–Barba (2010a).	Grado Maestro de Educación Primaria	Organización y planificación escolar	60	1º
6–Barba (2010b).	Grado Maestro de Educación Infantil	Organización y planificación escolar	60	1º
7–Monjas & Torrego (2010).	Grado Maestro de Educación Infantil	Educación para la Paz y la Igualdad	60	1º
8–Vallés & Arranz (2010).	Grado Maestro de Educación Infantil	Infancia y hábitos de vida saludable	109	1º
9–Fontana <i>et al.</i> (2011).	Grado Maestro de Educación Infantil	Historia y corrientes de la Educación	40	
10–Yuste & Otero (2011).	Grado Maestro de Educación Primaria	Organización del centro escolar	89 y 85	1º
11–Carpintero <i>et al.</i> (2011).	Grado de Pedagogía	Teoría de la Educación	46	1º
12–Soler (2011).	Grado Maestro de Educación Primaria	La escuela como espacio educativo	grupo grande SD	
13–Rodríguez & Gil (2011).	Grado de Pedagogía	El conocimiento científico educativo	70	1º
14–Otero <i>et al.</i> (2011).	Grado Maestro Educación Infantil	Didáctica general	77	1º
15–Santos Pastor <i>et al.</i> (2011).	Grado en Ciencias AFyD	Motricidad básica, AF y deporte. Fundamentos deportes individuales	45	
16–Castejón & Santos (2011).	Grado en Ciencias AFyD	Doce asignaturas sin especificar		
17–Tico & Lavega (2011).	Grado en Ciencias AFyD	4 asignaturas (Ex. corp, jueg. mot, didáctica, dep. equipo)	123	1º
MASTER				
M1–Ureña <i>et al.</i> (2010).	Máster de Secundaria	Evaluación y recursos en la enseñanza de la Educación Física	4 cursan+ 30 conv.	Máster
M2–Martínez <i>et al.</i> (2009).	Máster: Las TIC en Educación	Creación de una Intranet para un centro	14	Máster

TABLA 1. Características básicas de los casos estudiados

Instrumentos de obtención y análisis de datos

- Artículos publicados en revistas especializadas y actas de congresos sobre experiencias llevadas a cabo en los nuevos títulos de Grado, especialmente en lo relativo a la FIP.
- Para el volcado y análisis de los datos se ha establecido un sistema de categorías, en función de los diferentes aspectos que pueden poseer los sistemas de evaluación y calificación utilizados, tomando como referente los estudios similares realizados por Busca *et al.* (2010); Santos, Martínez & López (2009); Martínez, Martín & Capllonch (2009); Vallés *et al.* (2011). Las categorías utilizadas son las siguientes:
 - 1) Características de la asignatura;
 - 2) Diferencia del sistema de evaluación respecto al modelo tradicional;
 - 3) Si se da o no de forma explícita un sistema de evaluación formativa;
 - 4) Vías de evaluación propuestas al alumnado y criterios de calificación;
 - 5) Principales instrumentos de evaluación empleados (examen, portafolios, otros);
 - 6) Participación del alumnado en la evaluación;
 - 7) Ventajas e inconvenientes encontrados;
 - 8) Resultados académicos. La naturaleza de los informes nos ha permitido recopilar datos de texto y numéricos.

A partir de las categorías identificadas, se ha realizado un análisis descriptivo de su contenido.

Resultados

Cómo están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente en la FIP.

En todos los casos analizados sobre el Grado de Maestro (5 de Infantil y 5 de Primaria) aparecen fuertes diferencias con el modelo tradicional de evaluación (examen final o bien examen final con algún trabajo); se suelen proponer al alumnado diferentes vías de evaluación y aprendizaje (ver Tabla 2), desde la *continua*, con la asistencia y seguimiento constante del proceso de aprendizaje, hasta la de *examen final*, para los que no han asistido a clase o no han realizado las actividades en las fechas marcadas. En algunos casos se ofrece también una vía intermedia o *mixta*, para aquellos que han realizado parcialmente el proceso de aprendizaje y evaluación continua. En la vía continua se tienen en cuenta criterios básicos para ser evaluados, como por ejemplo: la asistencia, la entrega de actividades en la fecha marcada, la participación activa en las sesiones, etc.

El examen teórico sigue siendo un instrumento muy utilizado en todos los casos, bien sea como prueba parcial dentro del proceso de evaluación continua, o bien como prueba fundamental o única en la vía de *examen final*. Esta vía debe mantenerse para cumplir los reglamentos de ordenación académica de las universidades, que entienden dichas convocatorias como derecho de todos los estudiantes, y al que se acogen los alumnos que no pueden o no quieren seguir la asignatura de manera presencial. En la mayoría de los casos revisados se recurre al empleo de diferentes instrumentos de evaluación, en los que se manifiesta el interés por que el alumnado participe de una manera más activa en el proceso de aprendizaje. Los más habituales son: fichas de seguimiento diario del aprendizaje, fichas de autoevaluación y coevaluación del trabajo colaborativo, rúbricas (escalas descriptivas), foros de discusión en plataformas digitales, estudios de casos, prácticas de *rol-playing*, proyectos de aprendizaje tutorados, etc. Además, es muy frecuente que la recopilación de evidencias se realice a través de una carpeta final o un portafolio. En cuanto a la calificación, en muchos casos está claramente definido cuál es el porcentaje asignado para cada evidencia o para cada instrumento de evaluación empleado, lo que favorece que el alumno pueda llevar a cabo procesos de autoevaluación y un mejor conocimiento sobre su grado de autoaprendizaje.

La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado.
Especial incidencia en la formación inicial del profesorado

CASO	DIFERENCIA CON EVALUACIÓN TRADICIONAL	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			DIFERENCIA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
		EXAMEN TEÓRICO	PORTAFOLIO/ CARPETA	OTROS INSTRUMENTOS	
1	Sí	No	Sí, digital	–Ficha de seguimiento –Diario de aprendizaje –Estudios de caso –Fichas de Autoevaluación y de Coevaluación del trabajo colaborativo	No
2	Dos vías: continua y final	–Sí. Criterios evaluación acordados con el alumnado	Sí, en las dos vías	–Rúbricas para cada actividad práctica. Los criterios se acuerdan previamente con alumnos (50% examen y 50% trabajos)	No. Mezcla en el mismo proceso evaluación y calificación
3	Sí	SD	SD	SD	
4	Sí	No	SD	–Prácticas de <i>rol playing</i> –Escenificación recreada –Rúbrica específica	
5	Sí. Dos vías: continua y examen final	Sí	Sí	–Portafolio 40% Examen 20% PAT 40% –Dudas sobre <i>feedback</i> y posibilidad mejorar trabajos	No clara
6	Sí. Dos vías: continua y examen fina	Sí	Sí	–Portafolio 40% Examen 20% PAT 40% –Dudas sobre <i>feedback</i> y posibilidad mejorar trabajos	No clara
7	Sí; 3 vías: continua, mixta y examen final	Sí	Sí	–Dossier Prácticas 35% Examen 25% PAT 30 % Autoinforme final 10%	No clara
8	Sí	Sí	Sí, carpeta	–Fichas de evaluac. y autoevaluación –Cuaderno profesoras –PAT	
9					
10	Sí			–Utilización de rúbricas –Coevaluación –Autoevaluación ficha grupal. –Ficha heteroevaluación	
11	Sí			–Escala de valoración para la autoevaluación y evaluación	
12			Sí, digital en <i>Moodle</i>	–Rejillas de observación para hacer coevaluación formativa	
13		Sí. Pruebas objetivas tipo test.		–Coevaluación en <i>Moodle</i> , muy detallada	
14				–Foro de discusión	
15	Sí		Sí, digital en <i>Moodle</i>	–Fichas –Autoevaluaciones individuales.	
16	Algunos de los 12	Mayoría sí y con % alto			
17	Sí. 25% sobre la nota final cada actividad	No	Sí	–Resolución problema en grupo –Elaboración y defensa de un póster –Mapa conceptual –Auto y coevaluación individual. y grupal	

M1	Sí	Sí	Sí, carpeta individual	<ul style="list-style-type: none"> –Webquest 55% –Carpeta individual 45% – Entrevistas, exposiciones orales. No se aclara si hay <i>feedback</i> y posibilidad mejora	No clara
M2	Sí	No	Sí, individual	<ul style="list-style-type: none"> –Exposición en grupo 20%. –Diseño del modelo evaluación 20% –Participación y asistencia clases clave (10%) –Portafolio 50% 	

TABLA 2. Características de los sistemas de evaluación utilizados en los casos estudiados

Sobre la utilización de sistemas de evaluación formativa y la diferenciación entre los procesos de evaluación y de calificación

Si entendemos la evaluación formativa como un proceso integrado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en el que su finalidad no es calificar sino ayudar a aprender, dar continuamente *feedback* para corregir los posibles errores a tiempo y garantizar así un trabajo de calidad; sólo se especifica claramente que se realiza en los casos 5, 6, 7, 8, 15 y 16. En el resto no se especifican tales procesos de mejora del aprendizaje, aunque se percibe un interés por realizar una evaluación y calificación continua. Del mismo modo, tampoco suele diferenciarse claramente entre los procesos de evaluación y los de calificación. La mayoría de las veces se mezclan en el mismo proceso evaluación y calificación, o se confunde una con la otra, como si se tratara de sinónimos. En la mayoría de los casos parece entenderse que el proceso de evaluación consiste en corregir los trabajos solicitados, ponerles una nota y aplicar los porcentajes establecidos previamente en la planificación de la asignatura, de manera que se sigue reproduciendo un simple proceso de calificación, más diversificado y continuo que el modelo tradicional, pero sólo calificación al fin y al cabo (ver Tabla 2).

Diferencias respecto al modelo tradicional de evaluación–calificación

De acuerdo a lo ya comentado, se aprecian diferencias y evolución respecto al modelo tradicional (entendido como realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado), aunque sólo aparecen cuatro casos en los que no se utiliza el examen dentro de la vía de evaluación continua. En general, podría decirse que el examen sigue siendo un instrumento muy utilizado, si bien ha perdido mucho peso específico en la calificación final con respecto al resto de instrumentos usados. En general, el porcentaje aplicado al examen es sensiblemente inferior al empleado para el portafolio o la carpeta. En cambio, no parecen existir muchos casos que lleven a cabo auténticos procesos de evaluación formativa durante todo el cuatrimestre, ni que diferencien claramente entre evaluación y calificación.

Un aspecto en que sí se aprecia una fuerte evolución es en la mayor implicación del alumnado en el proceso de evaluación, desde la colaboración en el diseño inicial de criterios de evaluación, hasta la realización de procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales, tanto individual como colaborativa. Este tipo de procesos y técnicas se llevan a cabo en 13 casos, en los que es habitual el uso de escalas descriptivas (rúbricas), rejillas de observación y fichas para garantizar una mayor validez y fiabilidad de estos procesos de participación del alumnado en la evaluación (Tabla 3).

Caso	Autocalificación /Calificación compartida	¿Fomenta el autoaprendizaje?
1		
2	Autoevaluación y coevaluación de cada rúbrica y actividad Evaluación/calificación dialogada final con el profesor sólo si hay disparidad entre eval. profe y eval. alumno	Sí
3		Sí, a través procesos auto y coevaluación
4	Co-calificación, para estudiar fiabilidad con correlación (respecto a calificación profesor)	
5	No	Parece, pero no queda claro
6	No	Parece, pero no queda claro
7	Autocalificación razonada en el informe de evaluación final. Se valora como un 10% de calificación final	Sí
8	Autoevaluación	
9		
10	Coevaluación individual. Autoevaluación grupal	
11	Autoevaluación	Sí
12	Coevaluación grupal (inter-grupos)	
13	Coevaluación	Sí, por participación evaluación
14		Sí, pero se queda en la parte conceptual
15	Autoevaluaciones individuales	Sí
16		
17	Auto y coevaluación individual y grupal	Sí, por participación en evaluación y procesos corrección
M1	Sí, autoevaluación y autocalificación	Sí
M2	No, sólo autoevaluación final	

TABLA 3. *Implicación del alumnado en la evaluación y el aprendizaje*

Ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación utilizados en la implantación de los nuevos Grados

El análisis de las experiencias nos permite constatar que, en general, los procesos de enseñanza aprendizaje han sido bien valorados por los estudiantes, así como destacar algunos aspectos concretos positivos como se muestra en la Tabla 4.

Principales ventajas	Principales inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción de los estudiantes con el sistema de enseñanza-aprendizaje. - Favorece la adquisición de competencias. - Mayor implicación y motivación del alumnado. - Se consiguen aprendizajes más allá de cuestiones teóricas. - Mayor conocimiento de los alumnos y su aprendizaje. - Gran utilidad de nuevas tecnologías como recurso en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva carga de trabajo alumno y profesor. - Poco conocimiento de los sistemas de evaluación por parte de los alumnos. - Dificultades en los trabajos en grupo tanto en la organización como en su calificación. - Dificultades en el manejo de nuevas tecnologías. - No todo el alumnado tiene acceso ni igual dominio.

TABLA 4: *Principales ventajas e inconvenientes detectados en la implantación de los nuevos Grados en relación con los sistemas de evaluación*

En muchos de los casos analizados, el alumnado expresa su satisfacción general con los siguientes aspectos:

- a)– El sistema de enseñanza.
- b)– Su aprendizaje.
- c)– Las calificaciones obtenidas.
- d)– La adecuación del sistema de evaluación a los objetivos y contenidos de la asignatura.
- e)– Adquisición de las competencias previstas.

En los diferentes casos pueden encontrarse citas literales que así lo explican:

“El alumnado que triunfa en el proceso considera muy positiva la metodología, valorando el aprendizaje sin memorizar, y el dominio de competencias casi sin darse cuenta” (BARBA, 2011A: 239).

“Queda claro que las metodologías activas promueven el desarrollo de competencias básicas de la formación del profesorado, posibilitando una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa y que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (PALOMARES, 2011: 602).

En el caso 1, existen evidencias de la valoración positiva de los alumnos sobre estos sistemas de enseñanza aprendizaje hasta el punto de pedir que se generalice a otras asignaturas:

“...el 87% del alumnado que ha participado en la misma la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos” (PALOMARES, 2011: 599).

Por otro lado, se resalta la implicación y motivación que los estudiantes participantes han mostrado a lo largo de las experiencias analizadas, lo que permite concebir al alumno como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje:

“La implicación del alumnado en su proceso de enseñanza–aprendizaje es mayor cuando se utiliza un sistema de evaluación formativa, ya que son protagonistas de su formación y tienen posibilidades de ir avanzando con un grado de autonomía mucho mayor, lo que podemos considerar que constituye un buen indicador relativo a la labor docente que estamos desarrollando” (MONJAS & TORREGO, 2011: 378).

Llama la atención el hecho de conseguir aprendizajes más allá de los contenidos específicos de las asignaturas, pues se destacan aspectos como la habilidad de comunicación, adquisición de aprendizajes de forma cooperativa, formas alternativas de evaluación, aprendizaje autónomo, responsabilidad, capacidad de reflexión, etc. En los nuevos estudios de Grado las nuevas tecnologías se señalan como recurso de gran utilidad, concretamente se hace referencia al uso de plataformas virtuales de enseñanza, como *Moodle*. Por último, las experiencias señalan mayor grado de conocimiento de los alumnos y de su progreso en el aprendizaje, incluso en grupos numerosos, así como de la adaptación de los aprendizajes a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Pese a las ventajas encontradas, también aparecen algunos inconvenientes en los nuevos sistemas de evaluación en Grado (Tabla 4). Hemos de ser conscientes de su existencia para tratar de encontrar posibles soluciones a cada uno de ellos. Muchas de las experiencias analizadas señalan la excesiva carga de trabajo que supone para el alumnado y el profesorado:

“Las principales dificultades a la hora de aplicar un sistema de evaluación formativo se centran en la viabilidad, tanto para el profesorado, que ve incrementada su carga de trabajo, como para el alumnado, no solo por exigir una mayor dedicación temporal, también por el cambio de sistema, que en principio, obliga a ser más reflexivo y autónomo” (MONJAS & TORREGO, 2011: 337).

Además, los sistemas de evaluación empleados son poco conocidos o manejados por los alumnos, por lo que requiere un tiempo de aprendizaje y, a veces, genera desconfianza en el sistema. También se han encontrado dificultades en la realización de los trabajos en grupo, tanto en la organización y desarrollo como en la posterior evaluación intragrupo (evaluación de cada miembro del grupo):

“Hay problemas en el trabajo de grupo derivados de la diferente implicación y responsabilidad de los participantes” (MONJAS & TORREGO, 2011: 335).

“La organización de los trabajos en grupo ha causado algunos conflictos que en ocasiones se han resuelto con la intervención de las profesoras, aún así creemos que la supervisión del trabajo en la tutorías y seminarios permite un buen seguimiento del trabajo del grupo por parte de las profesoras, y por otro lado el reparto de roles asegura la implicación de todos los participantes” (VALLÉS & ARRANZ, 2011: 624).

Parte del alumnado y el profesorado indica como inconveniente las dificultades iniciales que supone el manejo de las TIC para las personas que no están acostumbradas a ello, por ejemplo, a la hora de utilizar plataformas virtuales de enseñanza.

Resultados académicos

Sólo se han encontrado comentarios en relación con los resultados académicos en 8 de los casos analizados (Tabla 5). En general, los resultados son buenos. El índice de aprobados está por encima del 70% en todos los casos, incluso superando en ocasiones el 90% de aprobados, como se observa en los casos 17 y M1. En algunos casos los resultados académicos son mejores en los procesos de vía continua que en las otras vías (examen final o mixta). Por ejemplo, en el caso 2 el número de notables es mayor en la vía continua; o en el caso 6, en el que se afirma que los alumnos que participan en la vía formativa obtienen mejores notas. Los mejores resultados parecen darse en los dos casos de Máster. Por el contrario, en el estudio sobre implantación de los nuevos planes de Grado en toda una universidad, apenas se encuentran diferencias en los resultados académicos respecto a los obtenidos con los planes de estudio anteriores (caso 3).

Caso	Rendimiento Académico
2	Mayor número de notables en la vía continua
3	Medias por titulaciones: entre 6.2 y 7.2. Respecto a cursos anteriores en licenciaturas, pocas diferencias. Empeora un poco en humanidades y mejora un poco en el resto
5	Matrícula de Honor: 5%; Sobresaliente: 21,67%; Notable: 43'33%; Aprobado: 0%, Suspenso: 23,33%; No presentado: 6'67%
6	Matrícula de Honor: 3,84%; Sobresaliente: 28,85%; Notable: 36,54%; Aprobado: 0%, Suspenso: 25,00%; No presentado: 5'78%
7	Entre el 87–90% de aptos, en los que predomina el aprobado y el notable. Sólo un 3% de sobresalientes. Suspenso (3%) y no presentados (5–7%)
17	Sólo el 1,63% suspendió.
M1	50% notable, 50% sobresalientes
M2	La media 7,8, predominio de los notables

TABLA 5: *Resultados académicos en los casos analizados.*

Discusión

Los nuevos planes de Grado parecen estar generando cambios significativos en los sistemas de evaluación empleados, especialmente en la FIP. Muchos de estos cambios parecen ser una continuación de líneas de innovación ya desarrolladas previamente a través de experiencias piloto (FRAILE, 2006; LÓPEZ–PASTOR, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009; WATTS & GARCÍA–CARBONELL, 2006), ya que los cambios más importantes parecen ser:

- a)– Ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua;
- b)– Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo mucho peso el examen (final o parcial), para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas;
- c)– Promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/o evaluación compartida).

En cambio, no parece existir un cambio claro hacia procesos de evaluación claramente formativos y orientados a la mejora, ni una diferenciación clara entre los procesos de evaluación y de calificación. En este sentido, es importante recordar lo indicado por la meta-investigación de Black & Williams (1998), cuyos resultados demuestran que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran; mientras que cuando se les devuelve el trabajo sólo con una nota, no hay cambio alguno. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida. Por tanto, sería importante superar estos modelos de calificación continua que parecen estarse aplicando en los nuevos estudios de Grado, y avanzar hacia modelos de evaluación formativa, más orientados al aprendizaje del alumnado (BOUD & FALCHIKOV, 2007; BROWN & GLASNER, 2003; CARLESS, JOUGHIN & MOK, 2006; DOCHY, SEGERS & DIERICK, 2002; FALCHIKOV, 2005).

Los resultados encontrados en este estudio guardan cierta coherencia con los encontrados por Palacios & López-Pastor (2011), que muestran que en los centros de FIP existe actualmente tres grupos de profesores claramente diferenciados en lo relativo al uso de sistemas de evaluación del alumnado:

- a)– Profesorado Innovador (suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua);
- b)– Profesorado Tradicional (utiliza sistemas de evaluación sumativa y final);
- c)– Profesorado Ecléctico (suele combinar el examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva).

En función de este estudio, podríamos considerar que los casos estudiados han sido publicados por profesorado perteneciente a las tipologías (a) y (c). Dado que Palacios & López-Pastor (2011) indican que estas tipologías tienen más relación con la formación permanente recibida que con la inicial, sería importante comenzar a generar procesos de formación permanente sobre la temática de la evaluación del alumnado con el profesorado implicado en la implantación de los nuevos estudios de Grado.

En general, el rendimiento académico es alto. En los pocos casos en que se reflejan las diferencias de rendimiento entre las vías de evaluación, puede observarse que existen fuertes diferencias en función de la vía elegida, confirmando los resultados de recientes estudios (CASTEJÓN *ET AL.*, 2011; LÓPEZ-PASTOR, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009).

Conclusiones

Los resultados encontrados muestran que la implantación de los nuevos estudios de Grado está generando cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado, principalmente en la FIP. Los principales son:

- a)– Ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua;
- b)– Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo mucho peso el examen (final o parcial), para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas;
- c)– Promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/o evaluación compartida).

Estos cambios parecen ser una continuación de líneas de innovación ya desarrolladas previamente a través de experiencias piloto.

En cambio, todavía no parece ser habitual utilizar sistemas de evaluación formativa, ni que se diferencie claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final. En este sentido, podríamos considerar que sí existe una clara evolución respecto al modelo anterior al EEES, en el que predominaba la realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado, pero que dicho cambio parece estar más centrado en la realización de procesos de calificación continua y en la implicación del alumnado que en el desarrollo de procesos de evaluación formativa.

En general, parece existir una influencia positiva de estos nuevos sistemas de evaluación en el rendimiento académico y en la disminución de los niveles de fracaso y abandono de estudios.

A partir de los resultados encontrados, parece importante y urgente potenciar la formación permanente sobre la temática de la evaluación del alumnado con el profesorado implicado en la implantación de los nuevos estudios de Grado.

Creemos que este trabajo puede ser de interés para el profesorado universitario, especialmente el implicado en los nuevos estudios de Grado en FIP. También puede ser de interés para las personas que estén llevando a cabo investigaciones sobre docencia universitaria y evaluación del aprendizaje del alumnado. Parece que sería interesante generar más investigación sobre la evolución de esta temática en los próximos 2–3 años, en los que se completará la implantación de los nuevos estudios de Grado, así como realizar un seguimiento de los resultados encontrados por los diferentes proyectos de innovación e investigación docente que se están llevando a cabo dichos procesos de implantación de nuevos estudios.

Referencias bibliográficas

- BARBA, J.J. (2010A) “La evaluación formativa como única vía de evaluación. Primera experiencia de un profesor novel en la impartición de Organización y Planificación Escolar en el Grado de Maestro en Primaria”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 242–246.
- BARBA, J.J. (2010B) “La experiencia de un profesor novel en la evaluación mediante dos vías en la impartición de Organización y Planificación Escolar en el Grado de Maestro en Infantil”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 237–241.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLACK, P. & WILLIAMS, D. (1998). “Assessment and classroom learning”. *Assessment in Education*, 4 (1), 7–71.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BUSCA, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. & PEIRE, T. (2010) “Sistemas y procedimientos de evaluación en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007–2008”. *Estudios sobre Educación*, 18, 255–276.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & MOK, M.M.C. (2006). “Learning-oriented Assessment: Principles and Practice”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395–398.
- CARPINTERO, E., BIENCINTO, C., GIL, F. & REYERO, D. (2011). “Evaluación de competencias a través de evalcomix. Diseño de un caso práctico y análisis teórico de su implementación”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 25–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- CASTEJÓN, F.J., LÓPEZ, V.M., JULIÁN J. & ZARAGOZAD, J. (2011). “Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial profesorado de Educación Física”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 11 (41), 1–15.
- CASTEJÓN, F.J. & SANTOS-PASTOR, M.L. (2011). “Evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el deporte”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- DOCHY, F., SEGERS, M. & DIERICK, S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13–30.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.

- FERNÁNDEZ, M.A., GONZÁLEZ, J.L., LÓPEZ, I. & MANSO, M.A. (2011) “Evaluación participativa en habilidades para comunicar en 3º de grado de enfermería en el curso 2009/10, la escenificación como método docente y de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria* 8 (2), 73–93.
- FERNÁNDEZ–BALBOA, J.M. (2005). “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad”. En SICILIA & FERNÁNDEZ–BALBOA (eds.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ–PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- FONTANA, M., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. & ZAMORANO, S. (2011). “Influencia de una metodología activa en la satisfacción y aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassell.
- IBARRA, M.S. & RODRÍGUEZ–GÓMEZ, G. (2010) “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 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). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ–PASTOR, V.M. & PALACIOS, A. (2011). “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* (en prensa).
- LORET, T. & MIR, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza–aprendizaje”. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (1). Consultado el 20–04–2011, en http://www.redu.um.es/Red_U/1.
- MANRIQUE, J.C., LÓPEZ, V.M., GEA, J.M., BARBA, J. & MONJAS, R. (2010). “La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: un Proyecto de investigación sobre docencia universitaria”. *Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física. Mesa de Innovaciones Docentes*. Barcelona: Universidad de Barcelona (CD–Rom).
- MARTÍNEZ, F., OLMOS, S. & HERNÁNDEZ, J.P. (2009) “Experiencia docente con metodología adaptada al EEES: Modalidades de enseñanza e instrumentos de evaluación implementados en la asignatura “Creación de una intranet para un centro”. En LÓPEZ PASTOR, VALLÉS & MONJAS (eds.), *La evaluación formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ, L., MARTÍN, M. & CAPLLONCH, M. (2009). “Una experiencia de desarrollo profesional docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa”. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95–106.
- MONJAS, R. & TORREGO, L. (2010) “Evaluación formativa en la formación del profesorado. La aplicación en los estudios de Grado dentro de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad”. En PASTOR, MUROS & LUIS–PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 321–340.
- NAVARRO, I.J. & GONZÁLEZ, C. (2010). “La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro”. *Revista de docencia universitaria*, 8 (1), 181–193.
- OTERO, M., YUSTE, R. & ALZAS, T. (2011). “Co–evaluación en la plataforma virtual moodle: una propuesta practica para la mejora del proceso de enseñanza en Educación Superior”. *Actas del Congreso*

- Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 20-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- PALOMARES RUIZ, A. (2011). “El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación”. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- PORTO, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela (Memoria de Licenciatura. Inédito).
- RED IRES (Investigación y Renovación escolar) (2010). “No es verdad. Manifiesto pedagógico”. *Educar(nos)*, 49, 5-8.
- RIVERA, E. & DE LA TORRE, E. (2005). “Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado”. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.
- RODRIGUEZ, J. & GIL, J. (2011). “Las autoevaluaciones y las rubricas como instrumentos reguladores del aprendizaje.” *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- SANTOS PASTOR, M.L., CASTEJÓN, F.J., MARTINEZ, L.F. & MUÑOZ, R. (2011). “El portafolio digital en la plataforma Moodle como instrumento para la evaluación formativa”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- SANTOS, M., MARTÍNEZ, L.F. & LÓPEZ, V.M. (coords.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.
- SANTOS-GUERRA, M.A. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Consultado el 15-04-2005, en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v92n91.htm>.
- SOLER, R. (2011). “The protagonists of the learning by assessing process in the European Higher Education Area: the students”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 20-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- TEJEDOR, F.J. (dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- TICO, J. & LAVEGA, P. (2011). “Experiencia de enseñanza y evaluación de competencias mediante un trabajo transversal en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el INEFC-Lleida”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- TONUCCI, F. (2010). “Apuntes sobre el manifiesto”. *Educar(nos)*, 49, 9-11.
- TRILLO, F. & PORTO, M. (1999). “La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de Educación”. *Revista de Innovación Educativa*, 9 (55-75).
- UREÑA, N., RUIZ, E. & PIÑAR, M. (2010) “Evaluación formativa, metodologías activas y desarrollo de competencias en la asignatura del Máster de Secundaria, Evaluación y Recursos en la enseñanza de la Educación Física”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 212-224.
- VALVERDE, J., GARRIDO, M.C. & FERNÁNDEZ, M.R. (2011). “Evaluación de Competencias para Profesionales de la Educación (EVACOM-PROEDU)”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- VALLEJO, M. & MOLINA, J. (2011). “Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado”. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217. Consultada el 10-04-11, en: <http://www.aufop.com>.
- VALLÉS, C. & ARRANZ, M. (2010). “Infancia y Hábitos de Vida Saludable, una asignatura en el Grado de Maestro en Educación Infantil”. En ABRIL & QUESADA (eds.), *XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Jaén: Universidad de Jaén, 620-626.
- VALLÉS, C., UREÑA, N. & RUÍZ, E. (2009). “La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso”. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

- WATTS, F. & GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- YUSTE, R. & OTERO, M. (2011). “Evaluación en grupos de manera colaborativa para fomentar una enseñanza de calidad”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.