

Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas

Student perspective about traditional process and formative evaluation. Group contrasts in the same subjects

David Hortigüela
Ángel Pérez Pueyo
Víctor Abella

Universidad de Burgos

Este estudio, con una muestra de 357 alumnos de 4 asignaturas de la Universidad de Burgos (España), contrasta la percepción que tiene el alumnado acerca de la evaluación que ha recibido, incidiendo en la dificultad encontrada en el proceso y el nivel de implicación y seguimiento realizado. En cada asignatura, un grupo ha sido evaluado mediante un sistema tradicional y otro mediante evaluación formativa. El cuestionario utilizado ha sido la escala de sistemas de evaluación sobre formación inicial. La metodología de trabajo ha sido cuantitativa, empleándose tanto un análisis descriptivo (porcentajes) como inferencial (tablas de contingencia y χ^2) en función de los factores extraídos. Los resultados reflejan una percepción más favorable en los grupos que han recibido una evaluación formativa, reconociendo que el sistema es más complejo pero que permite una mayor retroalimentación con el docente, lo que repercute en una mayor implicación y un aprendizaje más significativo.

Descriptores: Evaluación formativa, Evaluación tradicional, Retroalimentación, Aprendizaje significativo, Percepción de aprendizaje.

This study, with a sample of 357 students in 4 subjects at the University of Burgos (Spain), contrasts the perception of students about the assessment received, focusing on the difficulties encountered in the process and the level of involvement and monitoring performed. In each subject, a group has been evaluated using a traditional and another system using formative assessment. The questionnaire used was the scale of assessment systems on initial training. The working methodology was quantitative, using both a descriptive analysis (percentages) and inferential (contingency tables and χ^2) depending on the extracted factors. The results reflect a more favorable perception in the groups that received a formative assessment, recognizing that the system is more complex but allows more feedback to the teacher, which results in greater involvement and a more meaningful learning.

Keywords: Formative evaluation, Traditional assessment, Feedback, Significant learning, Perceptual learning.

1. Estado de la cuestión

Hoy día parecen indudables los múltiples cambios estructurales que ha generado la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito de la enseñanza universitaria (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010; Rue, 2007). Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010) afirman que el eje fundamental de todos estos cambios se encuentra en la traslación del centro de gravedad tradicionalmente ubicado en la figura del docente hacia la del alumnado. Sin embargo, no parece que sean generalizados en lo referente a los procesos de evaluación del mismo.

Palacios y López-Pastor (2013) comentan que ya desde el primer estudio realizado a gran escala en nuestro país por Fernández Pérez, en 1989, se observaba que la gran mayoría del alumnado universitario recibía evaluaciones aisladas, basadas en la realización de una única prueba o examen, generalmente de carácter memorístico y sin conocerse los criterios utilizados para la calificación de dicha prueba.

En este mismo sentido, pero en la actualidad, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que aunque los profesores piensan que su labor ha evolucionado y mejorado considerándola más próxima al ámbito formativo, los alumnos y egresados consideran que, en realidad, está más cerca de los enfoques sumativos y finales. De hecho, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), recogiendo esta dicotómica perspectiva, establecen que son habituales los estilos intermedios de docencia y evaluación en los que el profesorado se encuentra en una posición intermedia entre lo que llevan a cabo y lo que les gustaría realizar. Palacios y López-Pastor (2013) denominan a este profesorado “eclectico”.

Monereo (2013) comenta que “a pesar de que esas formas de aprendizaje de la profesión docente universitaria parcialmente se mantienen, debemos admitir que la universidad ha cambiado mucho desde que los que ahora imparten clases eran estudiantes” (p. 282). Sin embargo, y aun siendo habituales en las universidades españolas las experiencias en la que la formación al profesorado universitario está generando cambios objetivos y observables (Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté, 2013; Fernández y Rekalde, 2011; Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia, 2013; Gibbs, 2004; Mauri, Clarà, Ginesta y Colomina, 2013; Monereo, 2013; Monereo, Weise y Álvarez, 2013), no parece que los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados, y los sistemas de evaluación asociados, hayan cambiado tanto como cabría pensar ni se hayan extendido como fuera deseable.

Centrándonos en la evaluación, López-Pastor y Palacios (2012) indican la coexistencia de dos enfoques opuestos a la hora de plantear la evaluación del alumnado en el ámbito universitario. Por un lado, aquella orientada a la Calificación, predominantemente sumativa y final de quienes o no quieren, no saben cómo o se niegan a realizar ese necesario cambio. Por otro, aquella orientada al Aprendizaje, predominantemente formativa y continua (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Palacios y López-Pastor, 2013). Por ello, Sanmartí (2007) determina la existencia de dos tipos de finalidades de la evaluación, en función de que tengan un carácter más social o pedagógico, vinculada el primero con la calificación/certificación y el segundo con la identificación de los cambios necesarios para generar aprendizaje en el alumnado.

Como comentan Buscá y sus colaboradores (2011), los sistemas tradicionales de evaluación pretenden fundamentalmente una medición objetiva del rendimiento en vez de una verdadera valoración que evidencien los aprendizajes que adquiera el alumnado, por lo que es imprescindible que adquieran una función pedagógica.

Valorar la evaluación formativa como uno de los elementos básicos para la generación de aprendizaje es casi una obviedad (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2004, 2006; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Pérez-Pueyo et al., 2008), aunque como hemos identificado antes, no se encuentra tan extendida como fuera deseable.

Por ello, no es de extrañar que los docentes formados en la universidad se encuentren alejados de las necesidades del alumnado de la educación no universitaria al que deben ayudar en su formación integral y en la que es obligatoria la evaluación formativa (RD 1631/2006; D 52/2007 en CL). Si se analiza la formación recibida por estos, es habitual que se haya desarrollado en procesos de educación bancaria en la que casi exclusivamente se han preocupado por ser fieles reproductores de los conocimientos presentados. Monereo (2013) comenta que:

Parece poco discutible que si las universidades desean responder a los desafíos actuales, no puede seguir confiando en reproducir figuras docentes que basen toda su didáctica en la exposición oral de contenidos a la espera de que sean reproducidos por un auditorio de anotadores copistas. (p. 282).

Porque de ser así, únicamente podemos esperar que los futuros docentes exijan a su alumnado lo mismo que ellos aprendieron... A reproducir sin necesidad de saber por qué ni para qué se realizan determinadas acciones pero, sobre todo, sin generar un verdadero proceso de aprendizaje.

Desde la creación de la "Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria", y tras una década investigando en torno a la evaluación formativa, han sido innumerables las investigaciones y experiencias desarrolladas (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Fraile y Cornejo, 2012; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios, 2011; López-Pastor, 2006; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; López-Pastor y Palacios, 2012; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Palacios y López-Pastor, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2008; Valles, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

En relación a la formación inicial del profesorado y tras la finalización de un Proyecto I+D+i (2008-2011) titulado "La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física" (Castejón, Santos y Palacios, en prensa; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Lorente, Montilla y Romero, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013), con una muestra de 3460 alumnos, repartidos en 51 asignaturas y pertenecientes a 17 universidades españolas, nunca habíamos comparado la opinión del alumnado perteneciente a una misma asignatura impartida por dos o más profesores con enfoques de evaluación tradicional y formativa.

Por ello, en el presente estudio llevaremos a cabo el análisis realizado en la Facultad de Educación de Burgos, en 4 asignaturas diferentes e impartidas por varios profesores que han utilizado 2 sistemas de evaluación claramente diferenciados: uno vinculado a la calificación final y otro relacionado con la evaluación continua y formativa. Es la primera vez que se realiza una investigación de este tipo con el objetivo fundamental de analizar en qué medida, y dentro de la misma asignatura, el alumnado percibe en qué vía de evaluación la percepción de aprendizaje es más elevada, incidiendo en el nivel de dificultad y en el seguimiento empleado a lo largo del curso.

2. Objetivos

- Analizar el contraste sobre la percepción de la evaluación recibida en relación a los sistemas tradicionales y formativos.
- Contrastar y valorar el nivel de dificultad encontrado por el alumnado en cada uno de los sistemas de evaluación empleados.
- Analizar la correlación existente sobre los ítems vinculados a la implicación y al seguimiento individualizado en cada uno de los sistemas de evaluación.

3. Método

3.1. Muestra

Para este estudio se ha empleado una muestra de 357 alumnos (64,8% mujeres y 35,2% hombres), con una media de edad de 20.42 años (DT = 1.79). Todo el alumnado forma parte de 4 asignaturas que fueron impartidas en el curso 2013-2014 en la Facultad de Humanidades y de Educación de Burgos. Estas asignaturas integran los planes de estudios del Grado de Primaria y de Infantil, impartándose cada una por dos profesores, uno en horario de mañana y otro de tarde (grupo A y B), y oscilando entre los 6 y 9 créditos.

A continuación puede observarse el número de casos estudiados, las asignaturas, los grados a los que pertenecen, el curso, los grupos, y el número de alumnos pertenecientes a cada tipo de evaluación empleada en cada una de las asignaturas (ver tabla 1).

Tabla 1. Muestra del estudio

CASO	ASIGNATURA	GRADO	CURSO	GRUPO/TIPO DE EVALUACIÓN/ALUMNOS	
1	Educación física y su didáctica	Primaria	2º	Grupo a/ Tradicional/79	Grupo b/ Formativa/61
2	Juego educativo	Primaria	4º	Grupo a/ Tradicional/32	Grupo b/ Formativa/27
3	Desarrollo psicomotor i	Infantil	3º	Grupo a/ Formativa/52	Grupo b/ Tradicional/46
4	Desarrollo psicomotor ii	Infantil	4º	Grupo a/ Formativa/32	Grupo b/ Tradicional/28
Total de alumnos en evaluación formativa					172
Total de alumnos en evaluación tradicional					185
Total muestra					357

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño y procedimiento

Las cuatro asignaturas que componen la muestra tienen un carácter semestral, impartándose tanto en la primera como en la segunda parte del curso. El estudio es de carácter retrospectivo, ya que el alumnado ha cumplimentado el cuestionario una vez ha finalizado las asignaturas y conoce su calificación. Como cada asignatura se ha impartido utilizando un sistema de evaluación diferente, es necesario delimitarlos, en este caso se utiliza a fundamentación teórica de López-Pastor (2009):

- Evaluación tradicional: No existe *feedback* durante el proceso, se delimita desde el comienzo lo que el alumnado tiene que hacer para aprobar la asignatura y normalmente existe una prueba o examen final que define en gran parte la calificación final.
- Evaluación formativa: El *feedback* es continuo, existe una interacción constante a lo largo de la asignatura con el fin de que el alumnado sea consciente y mejore su implicación en las tareas y se plantean una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados.

En este estudio, a pesar de que los objetivos a conseguir en cada uno de los grupos eran los mismos, los sistemas de evaluación empleados han sido significativamente diferentes, lo que ha provocado una percepción dispar. Al finalizar la asignatura, los estudiantes respondieron de forma individual al cuestionario en el aula en una única sesión de una hora de duración. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que se garantizó la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

3.3. Análisis estadísticos

El análisis realizado en esta investigación es cuantitativo, llevándose a cabo un tratamiento descriptivo, (frecuencias y porcentajes) y uno inferencial (tablas de contingencia y χ^2) tanto para los grupos que han recibido una evaluación formativa como para los que han participado en los sistemas tradicionales.

Todo este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida, utilizando los ítems vinculados a la dificultad encontrada en el proceso y al seguimiento continuo realizado por el docente a lo largo de la asignatura para obtener mejora, comprobando su grado de relación y significatividad.

3.4. Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos, se ha utilizado el cuestionario validado de evaluación en formación inicial (Castejón, Santos y Palacios, 2013). Para ello, y con el fin de obtener la garantía en la percepción del alumnado sobre el aprendizaje recibido en función de la participación en cada uno de los sistemas de evaluación empleados, el alumnado cumplimentó, específicamente, la “Escala de Sistemas de Evaluación”.

Esta escala tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho), dando opción a que el sujeto responda “No sabe/No Contesta” marcando la opción número 6.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 6 factores iniciales que integran el mismo. En el presente estudio se han seleccionado 4 de ellos con

el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, recogiendo ítems vinculados con la carga de trabajo que supone estos procesos, con el aprendizaje que se obtiene a través de las metodologías aplicadas y con la responsabilidad que requieren. Estos 4 factores son:

- Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje (17 ítems). Consta de ítems vinculados directamente con el tipo de aprendizaje experimentado por el alumnado, la motivación y responsabilidad necesaria que requiere y la retroalimentación y seguimiento a lo largo del proceso.
- Anti-evaluación (5 ítems). En este factor se abordan cuestiones relativas a la complejidad y justicia del sistema, así como con la objetividad y las correcciones realizadas.
- Evaluación no planificada (4 ítems). Esta dimensión atiende a la carga de trabajo y al esfuerzo realizado.
- Evaluación basada en la asistencia (2 ítems). Este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad.

En este sentido, se descartó utilizar las otras dos dimensiones del cuestionario, Evaluación formativa y Evaluación basada en el portafolio. La primera de ellas no se incluyó en el estudio debido a que todos los grupos de las asignaturas que componen la muestra participaron en dichos procesos, por lo que los datos obtenidos carecerían de significatividad. La segunda, centrada en la utilización del portafolio, tanto individual como grupal, no se empleó debido a la falta de registro riguroso de aquellas asignaturas que lo habían o no utilizado.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivos

Se presentan los datos agrupados en cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario utilizado: Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje, Anti-evaluación, Evaluación no planificada y Evaluación basada en la asistencia.

5.1.1. Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje

En relación a esta dimensión, se observa cómo el alumnado que ha participado en vías de evaluación formativa (en las tablas, EF) percibe con un 66,3% que con este tipo de procesos se obtiene un mayor aprendizaje, mientras que este porcentaje se reduce a menos de la mitad (30,6%) en la vía de evaluación tradicional (en las tablas, ET) (ver tabla 2). Esta disparidad en los porcentajes también se refleja en los ítems de aprendizajes funcionales y significativos. Llama la atención la diferencia existente en el rango “mucho” en el ítem referido a la motivación del alumnado, ya que en la evaluación formativa se alcanza un 70,9% mientras que en la tradicional un 24,8%. Diferencias similares también se obtienen en ítems relacionados con la responsabilidad y con el seguimiento en el proceso. Sin embargo, en el ítem referido a la evaluación de todos los aspectos posibles se obtienen porcentajes similares en las 2 vías de evaluación.

Tabla 2. Frecuencias obtenidas en el factor Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje

	NADA (1) ET/EF	POCO (2) ET/EF	ALGO (3) ET/EF	BASTANTE (4) ET/EF	MUCHO (5) ET/EF	NS/NC (6) ET/EF
Se aprende mucho más	0,6/0	28/0	21,7/2,9	19,1/30,8	30,6/66,3	0/0
Permite aprendizajes funcionales	2,5/0	15,3/0	21,7/9,9	50,3/51,2	7,6/39	2,5/0
Genere aprendizajes significativos	1,3/0	5,7/0	20,4/5,2	39,5/50	32,5/44,8	0,6/0
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	1,9/0	13,4/0,6	49/11	8,3/39,5	26,8/48,8	0,6/0
Mejora la tutela académica	14/0	21,7/0,6	34,4/10,5	18,5/47,1	11,5/41,9	0/0
El alumno está más motivado.	2,5/0	12,1/0,6	46,5/2,9	14/23,3	24,8/70,9	0/2,3
La calificación es más justa	0/2,4	10,2/0	28,7/18,6	26,8/48,8	34,4/27,6	0/2,4
Evalúa todos los aspectos posibles	26,1/16,1	12,7/19,1	29,9/25,2	10,8/14,3	20,5/25,3	0/0
Hay interrelación entre teoría y práctica	6,4/0	13,4/2,3	46,5/5,2	22,3/31,4	11,5/61	0/0
Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores	0/0	29,9/0	38,2/5,2	6,4/23,3	25,5/71,5	0/0
El estudiante realiza un aprendizaje activo	5,7/0	51/0	10,8/2,3	6,4/23,3	26,1/74,4	0/0
Se da un seguimiento más individualizado	6,4/0,6	37,6/4,1	23,6/25	8,9/53,5	22,9/16,9	0,6/0
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	0/0	26,8/0	24,8/3,5	17,2/31,4	31,2/65,1	0/0
Requiere más responsabilidad	1,3/0	47,8/0	16,6/8,7	8,9/35,5	25,5/55,8	0/0
Está centrado en el proceso	26,8/0	26,8/0	12,7/2,3	6,4/44,8	27,4/52,9	0/0
Hay un contrato y negociado previo	1,9/9,3	8,3/12,2	53,5/18	18,5/23,8	17,2/30,8	0,6/5,8
Se plantea el trabajo en equipo	1,9/0	8,9/0	19,7/4,7	28,7/18,6	40,8/76,7	0/0

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Anti-evaluación

El 53,5% del alumnado que ha participado en sistemas de evaluación formativa considera que el proceso no es nada injusto, en relación al 36,3 % que formó parte en las vías tradicionales (tabla 3). Del mismo modo, también se relaciona la evaluación tradicional con una valoración del trabajo más subjetiva. Además, el alumnado que ha participado en vías de evaluación formativa percibe que el sistema es más complejo y tiene una mayor incertidumbre, sobre todo en las fases iniciales.

5.1.3. Evaluación no planificada

Coincidiendo con los datos comentados con anterioridad, se observa cómo en la evaluación formativa puede llegar a acumularse más trabajo al final, algo que se relaciona con la necesidad establecer un *feedback* a lo largo del proceso (tabla 4). Los porcentajes en relación al esfuerzo realizado, son mayores también en la evaluación formativa, algo que refleja el seguimiento y la continuidad necesaria en el día a día. Este

hecho también se relaciona con la percepción del alumnado sobre la existencia de una mayor desproporción de créditos en relación al trabajo realizado. Sin embargo, el alumnado que ha participado en vías evaluativas de carácter tradicional considera que existe una mayor dificultad para trabajar en grupo.

Tabla 3. Porcentajes relativos al factor Anti-evaluación

	NADA (1) ET/EF	POCO (2) ET/EF	ALGO (3) ET/EF	BASTANTE (4) ET/EF	MUCHO (5) ET/EF	NS/NC (6) ET/EF
Es injusto frente a otros procesos	36,3/53,5	22,3/32	12,7/10,5	19,7/1,7	8,9/2,3	0/0
Genera inseguridad e incertidumbre	40,8/11	20,4/26,5	29,3/16,7	8,9/15,1	0,6/30,7	0/0
Las correcciones han sido poco claras	40,8/60,5	12,7/20,3	13,4/9,3	22,3/5,2	10,8/2,9	0/1,7
El proceso es más complejo	32,5/11,2	37,6/26,5	15,3/26,7	10,8/13,3	3,8/22,3	0/3
La valoración del trabajo es subjetiva	27,4/38,4	1,3/33,7	40,8/15,7	22,3/4,7	7,6/5,2	0,6/2,3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Distribución de respuestas obtenidas en el factor Evaluación no planificada

	NADA (1) ET/EF	POCO (2) ET/EF	ALGO (3) ET/EF	BASTANTE (4) ET/EF	MUCHO (5) ET/EF	NS/NC (6) ET/EF
Se puede acumular mucho trabajo al final	3,2/0	44,6/9,9	41,4/30,8	3,8/36,6	7/22,7	0/0
Existe una desproporción trabajo/créditos	33,1/16,9	28,7/39,5	28,7/22,7	3,2/12,2	1,9/8,7	4,5/0
Exige un mayor esfuerzo	14,6/0,6	10,2/6,4	38,9/20,9	7/40,1	29,3/32	0/0
Existe dificultad para trabajar en grupo	1,9/19,1	9,5/29,1	14,6/22,6	27,4/19,3	46,2/9,9	0,4/0

Fuente: Elaboración propia.

5.1.4. Evaluación basada en la asistencia

Queda de manifiesto, tal y como se ha corroborado en ítems anteriores, que la evaluación formativa exige una mayor continuidad, asistencia e implicación, algo que se refleja en la percepción del alumnado (tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes relativos al factor Evaluación basada en la asistencia

	NADA (1) ET/EF	POCO (2) ET/EF	ALGO (3) ET/EF	BASTANTE (4) ET/EF	MUCHO (5) ET/EF	NS/NC (6) ET/EF
Exige una asistencia obligatoria y activa	12,7/11	39,5/0	15,9/16,9	8,3/34,3	23,6/37,8	0/0
Exige continuidad	16,6/2,3	21/0	36,9/9,9	3,8/41,3	21,7/46,5	0/0

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Análisis inferencial: Tablas de contingencia y χ^2

Existen dos pares de ítems en los que se alcanza una relación significativa. En primer lugar, el alumnado que ha mostrado un rango de respuesta más bajo en relación a la complejidad del proceso también lo ha hecho en la continuidad que requiere en el día a día ($\chi^2_{(357)} = 209,310$, $p = ,003$). Del mismo modo, hay una relación significativa en el rango de respuestas relativas a la generación de inseguridad e incertidumbre del proceso y de la asistencia obligatoria ($\chi^2_{(357)} = 44,621$, $p = ,001$), ambas bajas en los sistemas de evaluación tradicionales (tabla 6).

Tabla 6. Tabla contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y la implicación y seguimiento de los grupos que han participado en evaluación formativa

	χ^2	df	p
Hay que comprender el sistema previamente (F.2) / Hay <i>feedback</i> para corregir errores (F.1)	41.848	15	.324
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	115.194	25	.034
El proceso es más complejo (F.2) / Requiere continuidad (F.4)	209.310	20	.003
Genera inseguridad e incertidumbre (F.2) / Exige una asistencia obligatoria y activa (F.4)	44.621	25	.001
Existe dificultad para trabajar en grupo (F.3) / Se da un seguimiento más individualizado (F.1)	101.404	20	.119

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que sucediera en la evaluación tradicional, son dos pares de ítems en los que se alcanza una relación significativa. El alumnado que ha respondido que el proceso es más complejo también afirma que los sistemas de evaluación formativa requiere mucha más continuidad ($\chi^2_{(357)} = 209,310$ $p = ,000$). Este hecho muestra la coherencia con la correlación que también se refleja entre los ítems de la existencia obligatoria y activa y la generación de inseguridad e incertidumbre en los comienzos de las asignaturas ($\chi^2_{(3618)} = 44,621$ $p = ,002$) (tabla 7).

Tabla 7. Tabla contingencia y χ^2 para la relación de ítems vinculados a la carga de trabajo y la implicación y seguimiento de los grupos que han participado en evaluación tradicional

	χ^2	df	p
Hay que comprender el sistema previamente (F.2) / Hay <i>feedback</i> para corregir errores (F.1)	41.848	15	.233
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	115.194	25	.000
El proceso es más complejo (F.2) / Requiere continuidad (F.4)	209.310	20	.000
Genera inseguridad e incertidumbre (F.2) / Exige una asistencia obligatoria y activa (F.4)	44.621	25	.002
Existe dificultad para trabajar en grupo (F.3) / Se da un seguimiento más individualizado (F.1)	101.404	20	.000

Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión y conclusiones

Ha quedado demostrado que la percepción del alumnado es muy dispar en función del sistema de evaluación que haya recibido. Esta valoración influye directamente en su motivación y, como consecuencia, en el aprendizaje obtenido (Fernández-Balboa, 2007).

El alumnado que ha participado en procesos de evaluación formativa muestra una percepción más elevada en todos los ítems relativos al aprendizaje, a pesar de que encuentran una mayor dificultad en la comprensión del sistema al comienzo de la asignatura. Este hecho se relaciona con estudios como el de De la Fuente, Martínez, Peralta y García (2010) que refleja conclusiones relativas a la imposibilidad de pretender que el alumnado se motive hacia el aprendizaje de las asignaturas si el docente no establece mecanismos evaluativos que permitan su implicación. Sin embargo, este hecho no significa que el alumnado que ha participado en sistemas de evaluación tradicionales considere que se les ha calificado de un modo menos justo. En este sentido, autores como Boud y Falchikov (2007) afirman que este alumnado, aunque reconoce que su trabajo supone menos esfuerzo que una vía de evaluación formativa, no lo valora negativamente debido en parte a la comodidad que supone. Los ítems relativos a la continuidad a lo largo del proceso y el *feedback* existente con el profesorado para la mejora de las tareas alcanza frecuencias más elevadas en los sistemas de evaluación formativa. En base a todo esto Carretero (1991) establece la necesidad de abordar los procesos de evaluación e investigación educativa bajo enfoques constructivistas que inciten a la reflexión.

También ha quedado reflejado cómo el alumnado de evaluación tradicional considera que la valoración de su trabajo es más subjetiva que en las vías de evaluación formativa. Este hecho se relaciona con la importancia que tiene especificar, desde el comienzo de la asignatura, los criterios de calificación con los que será valorado el alumnado, requisito característico de la evaluación formativa (Carless, Joughin y Mok, 2006).

Existe un paralelismo entre el mayor esfuerzo percibido por el alumnado en los procesos de evaluación formativa y la desproporción existente entre las horas invertidas y los créditos de la asignatura. Estudios como el de López-Pastor, Pintor, Muros y Webb (2013) muestran que esta percepción del alumnado no es real, y que se produce por la comparación que se realiza con sistemas tradicionales en los que el discente ha de enfrentarse únicamente a pruebas o exámenes finales. Si bien son varios los estudios que demuestran que desde la implantación de Bolonia el alumnado presenta dificultades para realizar trabajos en grupo, en este estudio se constata un mayor descontento por aquellos que han participado en asignaturas de sistemas de evaluación tradicional. Este hecho se relaciona con la falta de delimitación de pautas claras sobre cómo realizar trabajos entre varias personas, lo que desemboca en estructuras y organizaciones poco eficaces (Martínez, Castejón y Santos, 2012).

En relación al segundo objetivo del estudio y respecto al nivel de dificultad que entraña participar en un sistema de evaluación u otro, se observa cómo existe una correlación en el grado de respuestas planteadas por los grupos de evaluación tradicional respecto a los ítems vinculados a la complejidad del proceso y a la continuidad que requiere, quedando de manifiesto la ausencia de necesidad de implicarse a lo largo del curso en asignaturas en las que únicamente se es calificado al final del semestre. Además, el alumnado valora la evaluación tradicional como menos compleja y con una dosis menor de incertidumbre. Diferentes investigaciones realizadas en este ámbito (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras,

2010) reflejan que, aunque la situación esté cambiando, la mayoría de asignaturas que componen el sistema educativo universitario español se basan en evaluación sumativa o final. Este hecho provoca que el alumnado se encuentre más familiarizado y perciba los programas de las asignaturas con mayor facilidad pero con una menor implicación.

En relación a este último aspecto y atendiendo al tercer objetivo del estudio, los alumnos que han participado en los grupos en los que se ha desarrollado una evaluación formativa manifiestan, además de una mayor incertidumbre inicial, la necesidad de asistir y llevar un seguimiento continuo desde el comienzo de la asignatura. En este sentido, existe una relación clara entre este hecho y el *feedback* con el profesor para obtener una mejora en cada una de las tareas y actividades a realizar. Se demuestra, por lo tanto, que en los cursos en los que se ha desarrollado evaluación formativa ha existido una retroalimentación continua con el docente, algo valorado positivamente por el alumnado de cara a establecer correcciones en su trabajo. En este sentido, Fraile y Cornejo (2012) indican que permitir al alumnado que vaya modificando su esquema de trabajo y de conocimiento a lo largo del proceso, sin necesidad de asociarlo a una calificación, es un rasgo identificativo de la evaluación formativa que, además, es asociado con la obtención de una calificación más justa.

Por tanto, en la totalidad de los ítems estudiados, los grupos que han participado en sistemas de evaluación formativa tienen una percepción más favorable hacia el aprendizaje y hacia la implicación en las tareas que los que lo han hecho en la evaluación tradicional, aun reconociendo que el proceso es más complejo. El *feedback* con el profesorado, además de ser un rasgo característico de la evaluación formativa, es uno de los aspectos que valora el alumnado más favorablemente, constituyéndose como uno de los factores asociados a la motivación en la asignatura.

Hemos comprobado que a pesar de que las asignaturas eran las mismas para cada uno de los grupos, con los mismos contenidos a impartir y los objetivos a conseguir, la percepción del alumnado sobre la metodología seguida y la evaluación empleada es muy dispar. En este sentido y tal y como establece Fernandez y Rekalde (2011), este aspecto debe generar una reflexión profunda en el docente, siendo tan importante el qué enseñar como la manera en la que se enseña. En este sentido, Turpo (2011) tras analizar los dos sistemas de evaluación en diferentes áreas establece que la coexistencia de estos modelos se adaptan al contexto en el que se enmarque el proceso educativo, estando claramente influenciados por la concepción educativa del docente.

Para finalizar, la evaluación en la docencia universitaria debe orientarse hacia la evaluación formativa (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010). Arribas, Carabias y Monreal (2010) afirman que para que exista una verdadera mejora en la enseñanza universitaria, entre otros aspectos, se debe integrar un “sistema de evaluación realmente formativo que permita superar el tradicional sistema de evaluación, basado en la memorización sin comprensión de carácter academicista y desligado del contexto” (p. 28). La razón de su idoneidad, como comenta López-Pástor (2006, 2009), es que la evaluación formativa debe ser una actividad sistemática y continua cuyo objeto fundamental es proporcionar la información necesaria para la mejora del proceso educativo, tanto a nivel del alumnado como de los docentes. Por ello, Pajares (1992) establece la necesidad de analizar las creencias que tiene el docente sobre su práctica educativa, ya un análisis introspectivo puede garantizar una mayor coherencia en la evaluación que se propone.

Referencias

- Arribas, J.M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-35.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOCL (2007). *EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es>
- BOE (2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de www.boe.es
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Buscá, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilitat del sistemes d'avaluació formative en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184.
- Carretero, M. (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Carless, D. y Joughin, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Castejón, F.J., Santos, M. y Palacios, A. (2013) Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 1-23.
- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J. y García, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 401-416.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J.M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R.A. Goldstein (Ed.), *Useful Theory: Making Critical Education Practical* (pp. 105-128). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Fernández, I. y Rekalde, I. (2011). *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*. Leioa: Servicio de Publicaciones.
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. y Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y curriculum híbrido. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 387-400.

- Fraile, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 213-234.
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 57-72.
- Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revalue. Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.
- Fraile, A., López-Pastor V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gargallo, B., Sánchez, F. J., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653.
- Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2 (15), 130-151
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- López-Pastor, V.M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López-Pastor (Coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revalue. Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 9-23

- Martínez, L., Martín, M. y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Martínez, L., Castejón, J. y Santos, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 341-360.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 281-291.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernerero, B., López-Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la evaluación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Gallardo, J.R., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia Deporte*, 9(22), 17-29.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 159-200.
- Valles, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Zaragoza, J., Luis, J.C. y Manrique, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.