

# Exploració dels sistemes d'avaluació formativa entre estudiants universitaris a la província d'Osca

*Exploration of Formative Assessment Systems among University Students in the Province of Huesca*

**SONIA ASÚN DIESTE<sup>1\*</sup>**

**MARÍA ROSARIO ROMERO MARTÍN<sup>1</sup>**

**MIGUEL CHIVITE IZCO<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultat de Ciències de la Salut i de l'Esport, Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Universitat de Saragossa (Espanya)

\* Correspondència: Sonia Asún Dieste ([sonasun@unizar.es](mailto:sonasun@unizar.es))

## Resum

Aquest estudi intenta explorar des de la perspectiva dels estudiants l'avaluació formativa experimentada en la formació inicial de professorat d'educació física en l'educació superior pública de la província d'Osca. Es va aplicar un qüestionari a una mostra de futurs professionals d'últim curs. L'anàlisi de dades es va realitzar utilitzant el paquet estadístic SPSS 17.0, es van calcular les mitjanes, desviacions típiques i freqüències relatives de cadascuna de les respostes. Els resultats indiquen que els estudiants perceben una coherència acceptable tant entre l'avaluació dissenyada i l'aplicada pel professorat, com entre el sistema d'avaluació formativa i la resta d'elements de les seves programacions. Pel que fa a les capacitats cognitives que reconeixen activar en l'avaluació, els i les estudiants perceben discrepàncies entre aquelles que creuen utilitzar amb més freqüència (conèixer) i les que consideren més adequades. Els instruments d'avaluació més utilitzats pel professorat segons els estudiants són els informes, encara que a escassa diferència dels exàmens escrits, però consideren més coherents les proves pràctiques. En conclusió, els estudiants perceben coherència entre allò que el professorat planifica i dissenya i el sistema d'avaluació formativa que duen a terme, però no estan tant d'acord en algunes de les actuacions relacionades amb l'avaluació des del punt de vista de professorat i estudiants.

**Paraules clau:** educació superior, ensenyament universitari, formació inicial, avaluació formativa, percepcions de l'alumnat

## Abstract

### *Exploration of Formative Assessment Systems among University Students in the Province of Huesca*

*This study explores from the perspective of the students the formative assessment experienced in the initial training of physical education teachers in public higher education in the province of Huesca. We used a questionnaire with a sample of future teachers in their last year. Data analysis was performed using the statistical package SPSS 17.0 and we calculated the means, standard deviations and relative frequencies of each of the responses. The results indicate that students perceive an acceptable consistency between the evaluations designed and applied by faculty and also between the formative assessment system and the rest of the elements of their programs. As for the cognitive abilities that they acknowledge activating in the evaluation, the students perceive discrepancies between those that they believe they use most frequently (knowing) and those that they consider most appropriate. The assessment instruments most used by the faculty according to the students are reports, albeit with little difference from written tests, but they consider practical tests to be more consistent. In conclusion, students perceive consistence between what is planned and designed by faculty and the formative assessment system they carry out, but there is less agreement in some of the actions related to evaluation from the point of view of faculty and students.*

**Keywords:** higher education, university teaching, initial teacher training, formative assessment, students' perceptions

## Introducció

Els reptes que se li plantegen avui a les institucions d'educació superior són nombrosos i complexos, i l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants és un d'aquests. Les institucions universitàries s'esforcen per formar eficaçment els seus estudiants, i predir amb l'ajut dels sistemes d'avaluació de les seves assignatures, si aquells als quals es disposa a acreditar exerciran en el futur una bona actuació laboral, seran capaços de provocar canvis que millorin la societat, aconseguiran fer progressar el coneixement i possibilitaran l'avanç en el sector professional. Un repte complex, però d'ordre prioritari, per a l'optimització de l'ensenyament superior.

Sobre l'avaluació formativa existeix un gran nombre de teòrics defensors de la tesi segons la qual l'efecte que es produeix a partir d'aquest tipus d'avaluació podria arribar a ser més positiu per als futurs professionals (Biggs, 2005; Boud & Falchikov, 2007; Carless, Joughin, & Mok, 2006; Falchikov, 2005; William, 2011). Emergeixen avui molts estudis que confirmen la implantació de sistemes d'avaluació formativa a l'educació superior. S'hi descriuen instruments i procediments, i s'ofereixen resultats i efectes d'estratègies utilitzades en la docència universitària (Fraie & Cornejo, 2012; López-Pastor, 2011; Lorente & Kirk, 2013); s'analitza la credibilitat de l'avaluació formativa (Buscá, Rivera, & Trigueros, 2012); es relaciona l'avaluació formativa amb l'aprenentatge i les capacitats cognitives dels alumnes (Muros & Luis-Pascual, 2012); es revisen els resultats acadèmics que obtenen els estudiants que s'acullen a aquests sistemes d'avaluació (Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013); es descriuen percepcions i opinions de professors i alumnes (Rivera, Trigueros, Moreno, & De la Torre, 2012), o es refereixen al necessari desafiament enfront de les concepcions prèvies i tradicionals dels professors (Gulikers, Harma, Biemans, & Wesselink, 2013).

Respecte a la recerca centrada en les percepcions dels estudiants entorn de l'avaluació en educació superior, s'identifica la idea que existeixen bastantes diferències entre les opinions i creences dels estudiants i professors, pel que fa als sistemes d'avaluació. Els alumnes atribueixen a l'avaluació en l'educació superior, una funció més per mesurar que per formar (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, & Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, & Palacios-Picos, 2011; Navarro & Rueda, 2009; Rincón & González, 2010). Igualment perceben que

els professors, per assegurar un procés d'aprenentatge adequat, dediquen més temps a preparar-se com a experts en la matèria que imparteixen que a centrar-se en el procés d'avaluació, encara que reconeguin una gran heterogeneïtat en les concepcions i les pràctiques d'avaluació entre els seus professors (Navarro & Rueda 2009). D'altra banda, els estudiants perceben que la seva implicació cognitiva en les diferents proves d'avaluació a les quals s'enfronten és diferenciada en funció del tipus d'aquestes, de manera que resulta evident que els sistemes d'avaluació dissenyats influeixen directament sobre els processos d'aprenentatge dels universitaris (Navaridas, 2002). Una altra de les qüestions interessants és la constatació de les clares diferències entre les percepcions dels estudiants sobre els sistemes d'avaluació experimentats a la universitat, i les percepcions que els propis professors tenen de la seva actuació en aquests mateixos processos d'avaluació. Les disparitats més grans es fan visibles en les percepcions relatives a l'opinió entorn de la coherència dels programes amb els sistemes d'avaluació, a la utilització per part dels professors de l'avaluació amb finalitats formatives, a la presència de capacitats cognitives en l'avaluació i a les possibles causes del desenvolupament d'avaluacions inadequades (Gutiérrez-García et al., 2011); mentre que la diferència d'opinió minva, encara que n'hi hagi, pel que fa a les proves d'avaluació (Gutiérrez-García et al., 2011); i en canvi són molt similars les percepcions d'alumnes i professors sobre els processos de qualificació (Gutiérrez-García et al., 2013). Per aquest motiu, es reconeix la necessitat i la importància d'interrogar els alumnes en les recerques, amb l'objecte de conèixer millor la realitat del que succeeix en l'avaluació en l'àmbit de l'educació superior (Jahangiri, Mucciolo, Choi, & Spielman, 2008).

Pel que fa a la recerca centrada en les percepcions dels estudiants entorn de l'avaluació formativa en educació superior, es registren resultats que informen tant sobre els beneficis per a l'aprenentatge dels estudiants (Natriello, 1987), com sobre els problemes relacionats amb la gestió d'aquests sistemes (Hyland, 2013; Jiménez, Navarro, Pintor, & Souto, 2013; Natriello, 1987; William, 2011; Winchester & Winchester, 2012).

La finalitat d'aquest estudi és aprofundir en el coneixement de les percepcions dels estudiants sobre els sistemes d'avaluació formativa viscuts i compartir el coneixement trobat per suscitar una millor comprensió del fenomen que inciti el personal investigador a seguir

avançant en la millora dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. El seu objectiu és descriure les percepcions d'estudiants universitaris d'últim curs entorn de l'avaluació formativa viscuda en les dues titulacions públiques de la província d'Osca, la de mestre especialitat en EF i la de grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

## Material i mètodes

Els participants en l'estudi van ser estudiants de dos centres de la Universitat de Saragossa, pertanyents a les titulacions públiques de mestre d'EF i grau en CAFE. Tots ells van presentar consentiment informat per participar en la recerca. La mostra va ser una població de 50 alumnes d'últim curs, i es va obtenir a partir d'un mostreig no probabilístic deliberat (Hernández, 1998) per possibilitat d'accés a la mostra. La mitjana d'edat va ser de 23,54 anys i pràcticament dues tercers parts dels estudiants van ser de gènere masculí (63,6%). El 92% va ser alumnat del grau en CAFE. Més del 80% dels estudiants van afirmar haver assistit al 80% de les sessions de classe i el 56% va declarar haver assistit a més del 90% de les sessions; una assistència "alta" a les sessions de classe que ens ha permès considerar que les opinions recollides poden ser representatives.

L'instrument de recollida d'informació i delimitació de variables que es va utilitzar per a l'estudi va ser un qüestionari elaborat *ad hoc* denominat "Estudi del sistema d'avaluació en la formació inicial del professorat d'educació física". Es va utilitzar una escala tipus Likert i cinc punts d'acord. Constava de quatre qüestions preliminars (gènere, edat, centre d'estudis i percentatge d'assistència a classe) i 10 preguntes amb 63 ítems que s'organitzaven en els quatre grups de variables (Taula 1).

Per realitzar la validació de l'instrument es van seguir les següents fases: (1) Cerca documental per identificar les variables i analitzar instruments apli-

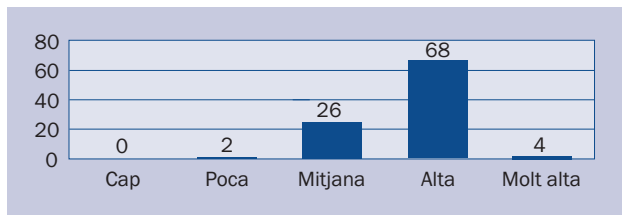
cats en recerques similars (Gutiérrez-García et al., Heine & Maddox, 2009; Maclellan, 2001); (2) Elaboració del *pool* inicial d'ítems; (3) Revisió del *pool* per part d'experts, en relació als criteris de pertinència o rellevància, intensitat i claredat; (4) Elaboració d'un qüestionari provisional reduint els ítems després de les apreciacions dels experts; (5) Aplicació d'un estudi pilot a alumnes de característiques similars als quals van participar en l'estudi; (6) Buidat de les dades; (7) Anàlisi de les característiques psicomètriques. Es van analitzar: (a) Validesa: en partir d'una revisió exhaustiva de recerques prèvies que el seu objectiu i instruments aplicats tinguessin un objecte d'estudi similar, així com la prova de jutges realitzada amb el *pool* inicial d'ítems van contribuir a la validesa del contingut de l'instrument; (b) Fiabilitat: els coeficients Alfa de Cronbach calculats per a l'escala van resultar satisfactoris. A més, atès que l'eliminació de cadascun dels ítems de l'escala no suposava cap increment significatiu en la fiabilitat, es va decidir mantenir-los tots per a les anàlisis posteriors; el valor obtingut va ser 0,866.

La recerca es va dur a terme en quatre fases: (a) Preliminar: revisió bibliogràfica; plantejament del problema, objectius i disseny metodològic; selecció dels subjectes; (b) Elaboració i validació de l'instrument tal com s'ha descrit; (c) Recollida de dades: administració dels qüestionaris en el curs acadèmic 2010/2011; (d) Anàlisi de les dades i redacció de l'informe; tractament estadístic de les dades i redacció de l'informe de dades. Els qüestionaris eren en format paper i tenien un caràcter anònim.

Les dades es van analitzar mitjançant el paquet estadístic SPSS 17.0. Es van calcular les mitjanes, desviacions típiques i les freqüències relatives de cadascuna de les respostes. Per errors del sistema es van perdre les dades de la pregunta 2 i per raons d'espai en aquest article es presenten els resultats de les tres primeres dimensions (Taula 1).

Variables	Ítems (63)	Numeració
A. Programacions i sistema d'avaluació	6	1 i 5
B. Capacitats cognitives i sistema d'avaluació	12	3 i 4
C. Instruments i procediments d'avaluació	27	2, 6 i 7
D. Creences d'estudiants sobre tòpics relacionats amb el sistema	18	8, 9 i 10

**Taula 1.** Relació de variables, nombre d'ítems del qüestionari i la seva numeració



**Figura 1.** Correspondència entre programa i sistemes d'avaluació

	Finalitats	Continguts	Competències	Metodologia
Mitjana	2,38	2,72	2,32	2,36
DE	,567	,701	0,713	0,776

**Taula 2.** Coherència entre elements programàtics i procediments d'avaluació

		Conèixer-recordar	Comprendre	Aplicar	Analitzar	Sintetitzar	Avaluar-valorar
Presència	Mitjana	3,34	2,58	2,82	2,36	2,16	2,02
	DE	,772	,758	,72	,802	,912	,915
Importància	Mitjana	2,3	3,76	3,76	3,16	3,22	3,44
	DE	,863	,431	,476	,71	,679	,76

**Taula 3.** Valors de mitjana i DE de presència i importància de capacitats cognitives

## Resultats

L'opinió dels alumnes pel que fa a si existeix o no correspondència entre els programes de les assignatures i els seus sistemes d'avaluació, aconsegueix un valor mitjà de 2,74 punts sobre 4 (DE = ,565), és a dir, se situa propera a l'opció alta (fig. 1).

La coherència entre la resta d'elements programàtics (finalitats, continguts, competències i metodologia) i els procediments d'avaluació, els alumnes la situen entre mitjana i alta destacant els continguts, 2,72, en els quals les valoracions alta i molt alta reuneixen les opinions de més de la meitat dels enquestats (Taula 2).

En relació amb la percepció dels estudiants sobre la presència de capacitats cognitives en els sistemes d'avaluació viscuts, les mitjanes de les valoracions dels alumnes pel 50% dels enquestats, recordar és una competència cognitiva amb una presència molt alta en els sistemes d'avaluació, mentre que aplicar se situaria en segona posició, comprendre en tercera i sintetitzar i avaluar o valorar en els últims llocs.

Pel que fa a la percepció dels estudiants sobre la importància de les diferents capacitats cognitives per a la formació, a excepció de recordar, totes les mitjanes sobrepassen el valor alta importància, aconseguint dues d'elles, aplicar i comprendre, valors propers al màxim (3,76 sobre 4). En l'extrem oposat hi ha recordar amb la mitjana més baixa (2,3). (Taula 3).

La freqüència en la utilització dels tretze instruments i procediments d'avaluació proposats es distribueix en

un ampli espectre que abasta des del valor 0,36 de mitjana en el cas dels exàmens orals fins al 3,56 dels informes o treballs. Aquests últims són molt utilitzats, ja que la pràctica totalitat dels enquestats estima el seu ús com a alt o molt alt. De les sis modalitats d'exàmens: tres (tipus test, preguntes obertes i preguntes curtes) presenten mitjanes relativament altes (properes al 3); en l'extrem oposat se situen l'examen amb documents i l'examen oral amb valors per sota d'1, sent especialment baix aquest últim cas, del qual el 70% dels enquestats diuen que no s'empra mai (Taula 4).

	Freqüència	DE	Coherència	DE
Observació	1,92	,9	2,71	,895
Participació	1,96	,925	2,78	,85
Examen tipus test	2,76	,981	1,93	,986
Examen preguntes obertes	2,74	,777	2,84	,737
Examen preguntes curtes	2,9	,707	2,71	,815
Examen preguntes tancades	2,28	,948	1,76	1,048
Examen amb documents	,88	,558	1,93	,986
Examen oral	,36	,598	2,2	1,091
Pràctiques físiques	2,08	1,152	3,11	,832
Portafolis	1,64	1,045	2,07	,939
Quaderns de camp	1,72	1,051	2,44	,943
Informes o treballs	3,56	,577	2,8	,726
Assajos	2,02	,892	2,29	,944

**Taula 4.** Mitjanes i DE de freqüència i coherència d'instruments d'avaluació

Respecte a la coherència dels instruments amb el desenvolupament de competències per ser professor, les pràctiques de caràcter físic obtenen la mitjana més alta, 3,11 ( $DE = 0,832$ ) i 3/4 parts de l'alumnat la consideren alta o molt alta. Altres cinc instruments se situen per sobre de 2,5, per aquest ordre: examen de preguntes obertes (2,84), informes o treballs escrits (2,80), control de la participació a l'aula (2,78), observació del professor en classe (2,71) i exàmens de preguntes curtes (2,71).

## Discussió i conclusions

Els estudiants van percebre una correspondència mitjana i alta entre el sistema d'avaluació programat i l'aplicat. També van situar una coherència entre mitjana i alta entre els procediments d'avaluació finalment aplicats amb la resta dels apartats del programa docent. Aquesta dada va ser una mica superior a la resultant en l'estudi de Ruiz-Gallardo, Ruiz i Ureña (2013) realitzat en altres universitats públiques; les petites diferències entre aquests dos estudis poden deure's al fet que, àdhuc tractant-se de contextos formatius semblants, les guies docents o programes concrets no guarden homogeneïtat entre universitats.

Concretant per apartats, el de continguts va ser considerat el més coherent amb l'avaluació. En l'estudi Lorente, Montilla i Romero (2013) es va analitzar el grau de definició dels elements dels programes docents universitaris i la coherència entre ells, conclouent que l'apartat de continguts era el més definit, la qual cosa ens indueix a pensar que en ser l'apartat que per referir-se a la idiosincràsia de la matèria i diferir clarament entre unes assignatures i unes altres, sigui més fàcilment recognoscible i, en identificar-lo millor, el puntuïn més mantenint, per tant, una orientació tradicionalista.

La resta d'elements programàtics obtenen valors més baixos, en línia amb l'anàlisi de programes de Lorente et al. (2013) i amb l'opinió dels alumnes de l'estudi comparatiu professors-alumnes de Ruiz-Gallardo et al. (2013), destacant de destacar en aquest últim les discrepàncies notables entre els dos col·lectius esmentats; no obstant això, aquests autors recomanen una constant retoolimentació per a la detecció d'incoherències i la seva correcció, afirmació amb la qual coincidim plenament.

Els nostres estudiants consideren que s'han activat més les capacitats de menys implicació cognitiva, és a dir, les situades en els llocs més baixos de l'escala de

Bloom (1979), concretament la capacitat de recordar o conèixer, és la que obté valors més alts, decreixent la resta progressivament. Aquest resultat coincideix amb els estudis de Mintz & Tal (2014), Gutiérrez-García et al. i de Ruiz-Gallardo et al., en els quals alumnes i professors coincideixen que àdhuc havent-hi presència d'habilitats cognitives d'ordre superior en el procés d'ensenyament-aprenentatge, aquestes no apareixen reflectides en l'avaluació, i consideren que encara que el professor "s'esforça perquè el sistema d'avaluació sigui menys memorístic i més aplicatiu o reflexiu, al final l'estudiant el que percep és que, com sempre, el que ha de fer és estudiar per, bàsicament, recordar" (pàg. 25). Tot això ens planteja el repte d'adequar les propostes formatives en educació universitària a l'adquisició de competències cognitives complexes, si més no a buscar un equilibri entre totes o, si més no, a la preponderància de les d'ordre superior (Biggs, 2005).

L'estudi mostra que l'ús d'instruments entre el professorat és molt diferent; els informes o treballs són els instruments més utilitzats en opinió dels nostres estudiants a una distància considerable dels exàmens escrits (preguntes curtes, test, preguntes obertes o preguntes tancades) que ocupen els següents llocs. Aquesta opinió divergeix d'altres estudis segons els quals els alumnes situen els exàmens en primer lloc (com el de Gutiérrez-García et al., 2013) en el qual a més els alumnes indiquen que l'examen és usat sempre, o gairebé sempre, com a únic mitjà de qualificació.

Les dades sobre informes o treballs ens fan ser optimistes, ja que es consideren instruments més proclius a l'aplicació d'una avaluació formativa. No obstant això els exàmens, en el seu conjunt, són el segon instrument d'avaluació més utilitzat, malgrat que a pesar que Castejón, Capllonch, González i López-Pastor (2009) consideren que els exàmens poden tenir un caràcter formatiu, aquesta posició no sembla ser majoritària en la literatura; per exemple, Navarro i Rueda (2009) i Rincón i González (2010) evidencien la creença dels estudiants que els sistemes d'avaluació es decanten més cap al mesurament que cap a la formació, ja que les proves objectives (es desprèn que es refereixen a exàmens) eren les protagonistes en els percentatges de qualificació. A més la naturalesa d'un examen pot permetre a un estudiant tenir bons resultats àdhuc obtenint un aprenentatge superficial, com constaten Asikainen, Parpala, Virtanen & Lindblom-Ylänne (2013).

Aquestes qüestions han de fer reflexionar sobre la pertinència i la coherència de l'aplicació d'exàmens de



tall tradicional en l'actual context formatiu; possiblement el més adequat sigui plantejar una estudiada varietat d'instruments, si com conclouïa l'estudi de Navaridas (2002) els estudiants utilitzen estratègies cognitives diferenciades en funció de les proves d'avaluació a les quals s'enfronten, doncs en el seu estudi resultava evident que els sistemes d'avaluació dissenyats van influir directament sobre els processos d'aprenentatge dels universitaris. Per tant, els professors necessiten disposar d'habilitats d'avaluació suficients per dissenyar i gestionar els procediments d'avaluació amb l'objectiu d'aconseguir estratègies cognitives avançades en els estudiants i, tal com ratifica l'estudi de Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers (2014), millors resultats d'aprenentatge per als estudiants.

Pel que fa a la percepció d'utilitat d'aquestes per a la seva formació, en aquest cas orientada a les competències professionals docents, els alumnes estimen que les pràctiques de caràcter físic com a instrument d'avaluació són la millor manera d'identificar la seva competència professional, la qual cosa respondria a una percepció de la professió docent en EF, propera a un coneixement pràctic dels continguts de la matèria tal com exposa Contreras (1998). Aquesta dada apunta també a un desig detectat en la formació inicial de disposar de recursos immediats per a l'aplicació en els diferents contextos professionals, coincident amb Marcelo (2009), que identifica com l'etapa de les preocupacions pels *com* (com gestionar el grup, com organitzar el currículum, com avaluar, etc.), més que els *per què* i els *quan*.

Com a conclusió dir que les percepcions dels estudiants són d'enorme interès perquè aporten una visió que es converteix en una oportunitat per millorar els programes i la tasca docent; des de la seva percepció es constata la necessitat de replantejar-se el tipus de capacitats cognitives que els estudiants universitaris han d'activar en els sistemes d'avaluació, ja que aquests perceben que es fan servir sobretot les més senzilles, la qual cosa no guarda relació amb el nivell formatiu superior; s'evidencia que s'ha de millorar l'alineació entre avaluació i altres elements programàtics: finalitats, continguts, competències i metodologia; s'identifiquen formes d'avaluar del professorat però també d'entendre la professió docent per part dels estudiants, que responen a models tradicionals i que convindria replantejar-se en el context formatiu actual.

En relació amb la perspectiva de l'estudi algunes propostes serien: (1) Recaptar informació sobre les percepcions dels nostres estudiants mitjançant altres proce-

diments com la utilització dels relats escrits de l'avaluació del projecte realitzada per ells en la línia de Rivera et al. (2012). (2) Ampliar la nostra anàlisi a l'opinió dels professors i graduats ja que en la revisió s'observen estudis en els quals es posen de manifest discrepàncies entre les percepcions d'alumnes i professors que sens dubte aclariran els nostres objectius de recerca.

## Agraïments

Al Projecte de Recerca EDU 2010-19637 (subprograma EDUC), denominat "L'avaluació en la formació inicial del professorat d'educació física", Pla nacional de projectes R+D+i.

## Conflicte d'interessos

Cap.

## Referències

- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 211-217. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.008
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bloom, B. (Ed.) (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Ambito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Buscá, F., Rivera, E. & Trigueros, C. (2012). La credibilidad del sistema d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació* (43), 167-184.
- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. C. M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* (31), 395-398.
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., & López-Pastor, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. A V. M. López-Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pàg. 65-92), Madrid: Narcea.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11. doi:10.1016/j.stueduc.2013.11.006
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres: Routledge.
- Fraile, A., & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 5(1). Recuperat de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, F., & Romero, M. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34.

- Gulikers, J. T. M., Harma, J. A., Biemans, R., & Wesselink, M. W. (2013). Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 39(2), 116-124. doi:10.1016/j.stueduc.2013.03.001
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & 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 EF y el deporte* (15), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, 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: revista de teoría, investigación y práctica*, 23(4), 499-514.
- Heine, P., & Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty evaluation process: An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal* (3), 1-10.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. A L. Buendía, P. Colás & F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pàg. 1-60). Madrid: McGrawHill.
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 180-187. doi:10.1016/j.stueduc.2013.06.003
- Jahangiri, L., Mucciolo, T. V., Choi, M., & Spielman, A. I. (2008). Assessment of Teaching Effectiveness in U.S. Dental Schools and the Value of Triangulation. *Journal of dental education*, 72(6), 707-718.
- Jiménez, F., Navarro, V., Pintor, P., & Souto, R. (2013). Innovación en las enseñanzas universitarias. A H. Marrero (Ed.). *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pàg. 145-164). La Laguna: Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=539770>
- López-Pastor, V. M. (2011). Best practices in Academic Assessment in Higher Education: a Case in Formative and Shared Assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39. doi:10.3926/jotse.20
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport Education and Society*, 18(1), 77-96. doi:10.1080/13573322.2012.713859
- Lorente, E., Montilla, M. J., & Romero, M. R. (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), 21-39. Recuperat de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/47>
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. doi:10.1080/02602930120063466
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. A C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pàg. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Mintz, K., & Tal, T. (2014). Sustainability in higher education courses. Multiple learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 113-123. doi:10.1016/j.stueduc.2013.11.003
- Muros, B., & Luis-Pascual, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación* (230), 172-182.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175. doi:10.1207/s15326985ep2202\_4
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos* (5), 141-156. doi:10.18172/con.509
- Navarro, G. I., & Rueda, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras de Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles Educativos*, 31(126), 30-55.
- Rincón, B., & González, J. L. (2010). La voz de los estudiantes en el EEES: Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Revista Docencia e Investigación* (20), 59-85.
- Rivera, E., Trigueros, C., Moreno, A., & De la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar: formar docentes, formar personas. Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology Society & Educación*, 4(1), 13-28.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD. Cultura Ciencia Deporte*, 8(22), 17-29. doi:10.12800/ccd.v8i22.220
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Winchester, M. K., & Winchester, T. M. (2012). If you build it will they come? Exploring the student perspective of weekly student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 671-682. doi:10.1080/02602938.2011.563278