

Estudio longitudinal sobre los efectos del desarrollo de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado

Longitudinal Study on the Effects of Formative and Shared Assessment on Pre-Service Teacher Education

Cristina Pascual-Arias¹ 

Víctor M. López-Pastor¹ 

David Hortigüela-Alcalá² 

¹ Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, Segovia, España

² Universidad de Burgos, Burgos, España

Autor para la correspondencia:

Cristina Pascual-Arias,
cristina.pascual@uva.es

Título abreviado:

Efectos longitudinales de la Evaluación Formativa y Compartida

Cómo citar el artículo:

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Estudio longitudinal sobre los efectos del desarrollo de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 5-31. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1904>

Recepción: 30 marzo 2022 / **Aceptación:** 12 septiembre 2022

Resumen

Este estudio presenta los resultados de investigación de una experiencia de Evaluación Formativa y compartida en el futuro profesorado de Educación Infantil durante dos cursos consecutivos; atendiendo particularmente a las ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación, rendimiento académico del alumnado y carga de trabajo del profesorado y del alumnado. Es un estudio ex-post-facto evolutivo longitudinal en una misma cohorte de Formación Inicial del Profesorado (FIP), del Grado de Educación Infantil, vivenciado en dos asignaturas sucesivas del ámbito de la Educación Física. Los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado son un cuestionario anónimo del alumnado, validado por Castejón-Oliva et al. (2015) y los informes de buenas prácticas de la Red de Evaluación Formativa y Compartida realizados por los docentes que impartieron estas asignaturas. Los resultados muestran cómo el alumnado encuentra más ventajas que inconvenientes en el sistema de evaluación en ambas asignaturas. También se refleja que el rendimiento académico del alumnado es muy positivo, aumentando en el segundo curso con respecto al primero. Además, se ha obtenido una correlación muy alta entre la carga de trabajo y el rendimiento académico en ambas asignaturas.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación compartida, formación inicial del profesorado, rendimiento académico.

Abstract

This study presents the research of an experience of Formative and Shared Assessment of future Early Childhood Education teachers during two consecutive academic years, paying particular attention to the advantages and disadvantages of the system, students' academic performance and the workload of teachers and students. It is an ex-post-facto longitudinal study in the same cohort of Pre-Service Teacher Education, in the Early Childhood Education, experienced in two successive subjects in the field of Physical Education. The data collection instruments used are an anonymous student questionnaire, validated by Castejón-Oliva et al. (2015) and the Formative and Shared Assessment Network's good practice reports by the teachers who taught these subjects. The results show that students find more advantages than disadvantages in the assessment system in both subjects. It also shows that the students' academic performance is very positive, increasing in the second year compared to the first. Moreover, the workload of both subjects is proportional to their ECTS credits. In addition, a very high correlation was found between workload and academic performance in both subjects.

Key words: formative assessment, shared assessment, pre-service teacher education, academic performance.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Introducción

¿Qué es la Evaluación Formativa y Compartida?

El proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso el cambio hacia un modelo de “Aprendizaje Dialógico” (Aubert et al., 2008; López-Pastor, 2009). Se desarrolló una revisión en profundidad de las prácticas educativas universitarias, entre las que destaca el cambio hacia la evaluación continua (Mérida, 2006; Santos et al., 2018).

Dochy et al. (2002) defendían que la universidad europea necesitaba pasar de la “cultura del examen” a la “cultura de la evaluación” a través de una evaluación continua. En este sentido, la propuesta denominada “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC) ha generado muchas experiencias de buenas prácticas (Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, 2009; Romero et al., 2014).

Algunos autores consideran que la EFyC es la metodología de evaluación que más se ajusta a las nuevas necesidades que presenta el EEES (Hortigüela-Alcalá et al., 2016; López-Pastor, 2009). López-Pastor (2009) define Evaluación Formativa como todo proceso de evaluación cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tres sentidos: (a) el aprendizaje del alumno; (b) la práctica docente; (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje, corrigiendo los errores detectados. El concepto de Evaluación Compartida hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Este proceso de diálogo profesor-alumno puede ser individual o grupal, y suele estar ligado a procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales. Este concepto se refiere sólo a procesos de evaluación formativa, orientada al aprendizaje. Para referirse a la calificación, habría que utilizar los conceptos de autocalificación (del alumno), calificación dialogada (profesor-alumno) y calificación por pares o entre iguales (entre alumnos) (López-Pastor, 2009).

Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado

Diferentes estudios avalan las ventajas de desarrollar la EFyC en la Formación Inicial del Profesorado (FIP): (a) mejora la motivación e implicación del alumnado hacia su aprendizaje (Gallardo et al., 2018; López-Pastor et al., 2020); (b) desarrolla la autocrítica, la autonomía, la responsabilidad del alumnado y su análisis crítico (López-Pastor, 2009); (c) ayuda a corregir las dificultades del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barrientos et al., 2019; Córdoba et al., 2016); (d) mejora aspectos como el aprendizaje, el rendimiento académico y la adquisición de competencias (Fraile-Aranda et al., 2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2015a; Romero-Martín et al., 2014); (f) es la forma de aprendizaje que está más en consonancia con el aprendizaje dialógico del EEES (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). El profesorado que desarrolla Evaluación Formativa en la FIP parece mostrar una alta satisfacción con este sistema de evaluación, aunque en

ocasiones suponga una mayor carga de trabajo para su práctica docente (Gutiérrez-García et al., 2011; Romero-Martín et al., 2015).

Centrándonos en la FIP en Educación Infantil (FIP-EI), Mérida (2006) afirma que puede haber una desconexión entre la formación universitaria y la realidad laboral. La FIP-EI se centra en transmitir un amplio campo de saberes, pero imposibilita a los estudiantes tener conocimientos que les permitan resolver situaciones profesionales. Esto puede deberse a que en la FIP en ocasiones se imparten conocimientos descontextualizados y alejados de las prácticas reales. En este sentido, sería necesario que el desarrollo de la EFyC en la FIP-EI otorgue las competencias docentes necesarias, de modo que el alumnado pudiera extrapolar estos conocimientos a su futura praxis (Basera, 2019).

Martínez-Mínguez & Flores (2014) desarrollaron un estudio sobre guías docentes en la FIP-EI e indican que es necesario que el alumno conozca la evaluación con prontitud, claridad y transparencia, para que el profesorado pueda guiar la teoría y práctica de forma crítica y reflexiva.

Funcionamiento de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado

Silva & López-Pastor (2015) recogen la visión del alumnado de FIP-EI sobre la EFyC que vivieron en su carrera, con varios aspectos positivos: (a) valoran favorablemente los efectos de la EFyC en la FIP-EI; (b) señalan que el sistema de EFyC les ha ayudado a adquirir competencias docentes. También destacan algunos inconvenientes: (a) a veces sentían confusión con la EFyC; (b) muestran algunos miedos, resistencias y dudas hacia la EFyC; (c) encuentra dificultades en la autoevaluación y co-evaluación. Consideran que la EFyC sería más viable si todas las asignaturas del mismo cuatrimestre y/o grado universitario la utilizaran.

Gallardo et al. (2018) realizaron un estudio sobre el sistema de EFyC en una asignatura de FIP-EI en la que el alumnado señala altas valoraciones en “ventajas” del sistema y bajas en la mayoría de los “inconvenientes”. Hortigüela-Alcalá et al., (2015a) investigaron los efectos de aplicar sistemas de EFyC en asignaturas diferentes, pero no con los mismos estudiantes. El alumnado valoró positivamente el feedback recibido y el rendimiento académico obtenido mediante el sistema de EFyC, frente al sistema tradicional. En este sentido, es imprescindible la implicación del alumnado en su evaluación y su propia reflexión (Southcot & Crawford, 2018). Gallardo et al. (2018) y Hortigüela-Alcalá et al., (2015b) confían en que los futuros docentes apliquen con su alumnado sistemas de EFyC que vivieron en la FIP. Ejemplo de ello es la experiencia de Pascual-Arias et al. (2019), basada en la aplicación de sistemas de EFyC en Educación Infantil tras haberlos vivenciado en su FIP-EI, con efectos positivos en la calidad de los procesos de aprendizaje y un incremento

en la expresión y la toma de decisiones de los niños en el aula.

El sistema de EFyC inicialmente parece complejo para el alumnado, pero posteriormente valoran positivamente algunas ventajas de este sistema, especialmente la retroalimentación que reciben del docente, su implicación en el proceso de evaluación y el rendimiento académico obtenido (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor & Sicilia-Camacho 2017; Martínez-Mínguez et al., 2019; Romero-Martín et al., 2015). Hortigüela-Alcalá et al., (2015b) afirman que si los estudiantes han recibido previamente EFyC tienen una percepción más favorable hacia esta. Pueden encontrarse estudios que indican que la EFyC mejora considerablemente el rendimiento académico del alumnado en la FIP, respecto a sistemas más tradicionales (Fraile-Aranda et al., 2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2015a; López-Pastor et al., 2013; Panadero et al., 2014; Romero-Martín et al., 2014).

En la revisión realizada no hemos encontrado ningún estudio sobre la aplicación de sistemas de EFyC con una misma cohorte de estudiantes de FIP-EI, por lo que parece interesante estudiar cómo puede incidir longitudinalmente la EFyC, especialmente en las variables que nos permiten analizar el funcionamiento de este sistema de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el rendimiento académico del alumnado y en la carga de trabajo del profesorado.

Por todo ello, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

PI1-¿Qué ocurre cuando se aplica el mismo sistema de EFyC en una misma cohorte de estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil durante dos cursos

sucesivos, en dos asignaturas diferentes pero complementarias?

PI2-¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

PI3-¿Cómo incide la EFyC en el rendimiento académico del alumnado y la carga de trabajo del profesorado y del alumnado?

La hipótesis inicial es que estas variables pueden verse influidas positivamente por la acumulación de experiencia con el mismo sistema de evaluación. Esto es, que haya una mejor valoración de las ventajas y unos valores más bajos en inconvenientes; y que haya un mayor rendimiento académico el segundo año y una menor carga de trabajo (del alumnado).

Método

El diseño es un estudio empírico con metodología cuantitativa: estudio ex-post-facto evolutivo longitudinal (Monte-ro & León, 2007). Este diseño nos permite hacer un seguimiento con el mismo grupo durante dos cursos sucesivos, para comparar una serie de variables y su evolución con el paso del tiempo.

Se obtuvo el visto bueno del comité de ética CEICA (Comité Ético de Investigación de la Comunidad de Aragón) C.P.-C.I.PI21/377.

Muestra

Los participantes del estudio forman parte de una misma cohorte del Grado de Maestro de Educación Infantil, pero juntándose en el segundo año alumnado de dos itinerarios diferentes. El primer año eran 41 estudiantes (tercer curso del Grado E. Infantil) y el segundo 52 (cuarto curso del Grado E. Infantil y de "estudios conjuntos": grados E. Infantil y Primaria) (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de las asignaturas analizadas en el estudio evolutivo longitudinal

Asignatura	Curso y cuatrimestre	ECTS	Horas presenciales	Alumnos	Sexo	Edad
Fundamentos y Didáctica de la Educación Corporal Infantil (FyDECEI)	3º de Grado de Educación Infantil, 2º cuatrimestre	6	Teoría: 15 Práctica: 30 Seminario: 15	41	Hombres: 5,3% Mujeres: 94,7%	<20 años: 2,6% 20-25 años: 81,6% >25 años: 15,8%
Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil (ECEI)	4º de Grado de Educación Infantil, 1º cuatrimestre	6	Teoría: 15 Práctica: 30 Seminario: 15	52	Hombres: 10,6% Mujeres: 89,4%	20-25 años: 89,4% >25 años: 10,6%

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de "estudios conjuntos" han cursado la misma asignatura y sistema de evaluación tres cursos antes. Por lo que, aunque sigan un itinerario diferente, han vivido

la misma asignatura y sistema de evaluación y con el mismo profesorado. Esta organización responde a la realidad del centro estudiado.

Tabla 2. Vías de aprendizaje, evaluación y calificación detalladas dentro del sistema de EFyC.

	Vía formativa y continua	Vía mixta	Vía final
Requisitos	-Asistencia obligatoria. Solo 15% de faltas justificadas. -Realizar todas las actividades de aprendizaje en tiempo y forma.	-Asistencia mínima al 50% de clases. -Obligatorio realizar el PAT; el resto de actividades son voluntarias.	-Menos de un 50% de asistencia. -Es obligatorio realizar un PAT.
Actividades de aprendizaje y peso en calificación	- Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) (35% de la nota). -Fichas de sesiones prácticas + mapas conceptuales + recensiones sobre lecturas + trabajos monográficos (45% de la nota).	-PAT (30% nota). -Las mismas, pero son opcionales (20% de la nota).	-Puede realizarse el PAT en la asignatura o ser la tercera prueba del examen final (30% nota). -Examen práctico (20% de la nota).
Exámenes	-Examen teórico con co-evaluación inmediata (20% de la nota).	-Examen teórico (50% de la nota).	-Examen teórico. (50% de la nota).

Fuente: elaboración propia.

La asignatura Fundamentos y Didáctica de la Educación Corporal (FyDECEI) se centra en el desarrollo de las competencias profesionales en relación al desarrollo psicomotor, del cuerpo y al tratamiento de la motricidad en las aulas de Educación Infantil. En el caso de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil (ECEI) es una continuación de la anterior, y se centra en el conocimiento y desarrollo de las posibilidades educativas del lenguaje corporal y del juego motor en la etapa de Educación Infantil. Ambas asignaturas son sucesivas y complementarias y se desarrollan prácticamente el mismo tipo de actividades de aprendizaje y evaluación.

En las dos asignaturas se desarrolló el mismo sistema de EFyC, ofreciendo al alumnado tres vías de aprendizaje y evaluación: (a) vía formativa y continua; (b) vía mixta; (c) vía final. El proceso de EFyC que se lleva a cabo es único y común a las tres vías. Lo que cambian son los requisitos que hay que cumplir para estar en una de las tres vías, y el reparto de los porcentajes de calificación en función de cada vía, en coherencia con el proceso de aprendizaje seguido por el alumnado (ver Tabla 2). Encontramos ejemplos de sistemas similares de EFyC en Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier (2016) y López-Pastor (2009).

El rol docente en todo el proceso de EFyC se basa en guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje y darle feedback para proporcionar una mejora continua. La organización de la docencia fue la siguiente: (a) la primera asignatura fue impartida por un único docente experimentado, tanto en el contenido de la asignatura como en EFyC; (b) la segunda asignatura fue impartida por el mismo docente junto a otros dos docentes en formación, con menos experiencia (1 y 3 años, respectivamente). Los docentes están coordinados y existe un único proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Instrumentos de obtención de datos

Para la obtención de datos se han utilizado dos instrumentos:

“Cuestionario anónimo sobre metodología y evaluación en la FIP”. Validado previamente (Castejón-Oliva et al., 2015), con un coeficiente de fiabilidad de .84 Alpha de Cronbach para toda la escala. Es un cuestionario anónimo, del que se han utilizado 40 ítems, con escala tipo Likert de cinco grados (1=nada; 2=poco; 3=algo; 4=bastante; 5=mucho) para valorar las ventajas del sistema de EFyC (16 ítems) y los inconvenientes (14 ítems).

“Informe de Buenas Prácticas Docentes” (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Romero-Martín et al., 2014). Son informes semiestructurados, organizados en 2 partes: (a) explicación de la experiencia de EFyC desarrollada; (b) resultados obtenidos (ventajas, inconvenientes y posibles soluciones, rendimiento académico, carga de trabajo y conclusiones). Se utiliza el informe de cada asignatura para obtener los datos de rendimiento académico y carga de trabajo del alumnado y del profesorado. Este ha sido cumplimentado por los docentes que la imparten. En cada curso solo hay un informe, independientemente del número de profesores.

Procedimientos de análisis de datos

En un primer momento se analizó la distribución de la muestra obtenida, eligiendo para ello la prueba Kolmogorov-Smirnov para esta muestra, al ser $n > 50$, obteniendo como resultado que la muestra no sigue una distribución normal para las variables referentes al rendimiento académico y carga de trabajo y, por tanto, se realizarán pruebas no paramétricas para estas dos variables. Mientras que si sigue una distribución normal para las variables referentes a las ventajas e inconvenientes del sistema de EFyC. Para estas variables se han empleado pruebas paramétricas.

Una vez hecha esta comprobación, los datos recogidos se analizaron mediante estadística descriptiva, con la obtención de media aritmética (M) y desviación típica (DT); así como estadística inferencial (diferencia de medias, estadísticos de contraste: U de Mann-Whitney y análisis de la varianza con ANOVA y correlación de Pearson), utilizando el programa estadístico SPSS 24.0.

Para analizar los resultados se establecieron las siguientes categorías, en función al objetivo propuesto en este estudio: (a) ventajas del sistema de EFyC (16 ítems del cuestionario); (b) inconvenientes (14 ítems del mismo cuestionario); (c) rendimiento académico (4 ítems del informe de "buenas prácticas"); (d) carga de trabajo del alumnado y del profesorado (3 ítems del mismo informe).

Resultados

Los resultados se han organizado en función de las categorías establecidas y se muestran a continuación.

Valoración de las ventajas del sistema de EFyC utilizado

En la tabla 3 se presentan los resultados de las ventajas del sistema de EFyC en ambas asignaturas.

Todas las ventajas del sistema de EFyC reciben valoraciones muy altas en las dos asignaturas, aunque la mayoría de los ítems la valoración es ligeramente menor en la asignatura de 4º curso. Esas diferencias sólo son estadísticamente significativas en 7 ítems: (a) ofrece alternativas a todos los estudiantes; (b) está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario; (c) se aprende mucho más; (d) hay interrelación entre teoría y práctica; (e) evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser); (f) hay retroalimentación en documentos y actividades; (g) requiere más responsabilidad.

Tabla 3. Resultados de las ventajas del sistema de EFyC (escala 1-5) (*indica diferencias significativas)

Preguntas	FyDECEI		ECEI		U	Sig.
	M	DT	M	DT		
1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	4,38	,854	4,07	,625	636,000	,006*
2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	4,33	,944	4,18	,870	804,500	,197
3. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	4,93	,258	4,68	,518	731,000	,007*
4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	4,84	,374	4,84	,370	942,500	,963
5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	4,72	,504	4,61	,618	857,000	,355
6. El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	4,42	,626	4,43	,625	935,000	,917
7. La calificación es más justa	4,26	,790	4,25	,719	922,000	,821
8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno/a)	4,35	,613	4,11	,618	761,000	,076
9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	4,63	,489	4,39	,618	758,000	,068
10. Se aprende mucho más	4,63	,618	4,41	,542	722,500	,029*
11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	4,49	,631	4,27	,544	754,000	,054
12. Hay interrelación entre teoría y práctica	4,72	,591	4,36	,685	627,000	,002*
13. Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	4,60	,627	4,23	,522	634,000	,004*
14. Hay retroalimentación en documentos y actividades	4,79	,412	4,30	,509	494,500	<,001*
15. Se da un seguimiento más individualizado	4,16	,721	3,89	,722	747,000	,062
16. Requiere más responsabilidad	4,74	,441	4,43	,545	666,500	,005*

Fuente: elaboración propia

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; DT= Desviación Típica; *= $p \leq .05$.

Valoración de los inconvenientes del sistema de EFyC utilizado

En la tabla 4 presentamos los datos de los inconvenientes del sistema de EFyC.

Los resultados son mucho más variados que en la tabla de ventajas, agrupando los ítems en tres rangos en ambas asignaturas: (a) 4 ítems con valoraciones altas en las dos asignaturas (mayores de 4); (b) 4 ítems en la primera asignatura y 1 ítem en la segunda obtienen valoraciones

intermedias (entre 3-4); (c) 6 ítems en la primera asignatura y 9 ítems en la segunda obtienen valoraciones bajas (menores de 3).

Se mantiene la tendencia de que los ítems obtienen una valoración menor en la segunda asignatura, aunque las diferencias sólo son estadísticamente significativas en 5 ítems: (2) tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito; (3) exige continuidad; (5) exige un mayor esfuerzo; (8) existe una desproporción trabajo/créditos; (11)

es injusto frente a otros procesos de evaluación. Los ítems 3, 5 y 8 han obtenido diferencias estadísticamente significativas con un valor muy alto, por lo que el alumnado los considera claramente inconvenientes, aunque con un valor menor en la segunda asignatura. Los ítems 2 y 11 también obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, pero con valores más bajos en ambas asignaturas, por lo que no son considerados inconvenientes en la segunda

asignatura, lo que parece indicar que se han familiarizado con estos aspectos de la EFyC. El resultado del ítem 1 obtiene una valoración alta en la primera asignatura, que baja significativamente en la segunda. En cuanto a los ítems que obtienen bajadas más grandes y significativas destacan los ítems 8 y 11. En la primera asignatura obtienen valores altos o intermedios y en la segunda asignatura obtienen un valor intermedio y bajo.

Tabla 4. Resultados de los inconvenientes del sistema de EFyC (escala 1-5) (*indica diferencias significativas)

Preguntas	FyDECEI		ECEI		U	Sig.
	M	DT	M	DT		
1. Exige una asistencia obligatoria y activa	4,65	,613	4,64	,718	942,500	,970
2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	3,58	1,451	2,91	1,291	686,500	,024*
3. Exige continuidad	4,91	,294	4,59	,583	686,000	,003*
4. Hay que comprenderlo previamente	3,71	,995	3,49	,910	771,000	,220
5. Exige un mayor esfuerzo	4,53	,735	4,00	,915	620,500	,003*
6. Existe dificultad para trabajar en grupo	2,79	1,337	2,49	1,077	827,500	,383
7. Se puede acumular mucho trabajo al final	3,19	1,484	2,59	1,127	729,500	,059
8. Existe una desproporción trabajo/créditos	3,60	1,545	2,63	1,479	568,500	,004*
9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2,53	1,437	2,02	1,199	719,500	,093
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	2,63	1,310	2,33	1,040	807,500	,296
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	2,56	1,695	1,67	,969	657,500	,014*
12. Las correcciones han sido poco claras	2,44	1,181	2,07	1,246	743,500	,073
13. La valoración del trabajo es subjetiva	2,55	1,310	2,47	1,279	866,000	,736
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	4,43	,859	4,23	,812	772,500	,210

Fuente: elaboración propia.

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; DT = Desviación Típica; *= $p \leq .05$.

Valoración del rendimiento académico

En la tabla 5 presentamos los resultados obtenidos en rendimiento académico en las dos asignaturas.

Los datos muestran que la mayoría del alumnado en ambas asignaturas opta por la vía de aprendizaje y evaluación continua (82,9% y 88,4%), pero que hay una leve inversión de preferencias entre las vías mixta y final en función del curso (tabla 5). Se observa una gran diferencia de rendimiento entre vías de evaluación: todos los no presentados y suspensos se acumulan en las vías mixta y final, mientras que la mayoría del alumnado de la vía continua obtiene notable o sobresaliente. Por otra parte, el rendimiento es claramente superior en la segunda asignatura, pero el ANOVA muestra que las diferencias no son significativas (0,087).

Valoración de la carga de trabajo del profesorado y del alumnado

En la tabla 6 presentamos los datos sobre la carga de trabajo del profesorado. Los resultados muestran que la car-

ga de horas del profesorado es mucho mayor en la segunda asignatura (164 horas) que en la primera (109 horas). Las dos tienen la misma carga oficial (6 créditos ECTS), pero la segunda un número ligeramente mayor de estudiantes y más docentes impartiendo la asignatura (1 vs 3).

En ambas asignaturas las tareas docentes que más horas requieren son las de corrección de documentos y preparación de clases, empleando en la segunda asignatura el doble de horas que en la primera.

Tabla 5. Comparativa del rendimiento académico de los alumnos en las asignaturas (en porcentajes)

Asignatura	Vías NP	Calificación						Totales/ Vías	
		Suspen- so	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor			
FyDECEI (3º)	Continua	2,4	-	4,9	56,1	14,6	4,9	82,9	
	Mixta	2,4	-	4,9	-	-	-	7,3	
	Final	4,9	4,9	-	-	-	-	9,8	
	Total	9,7	4,9	9,8	56,1	14,6	4,9	100	
ECEI (4º)	Continua	-	-	1,9	53,8	26,9	5,8	88,4	
	Mixta	-	-	5,9	1,9	-	-	7,8	
	Final	3,8	-	-	-	-	-	3,8	
	Total	3,8	-	7,8	55,7	26,9	5,8	100	
		X (Calificación media*)		DT	Sig.	F	n²		
FyDECEI(3º)		2,80		1,209					
ECEI(4º)		3,19		,951	0,087	2,996	3,441		

Fuente: elaboración propia.

* Calificación media en una escala de 0-5 (0 = No presentado, 1 = suspenso, 2 = aprobado, 3 = notable, 4 =sobresaliente, 5 = Matrícula de Honor).

Table 6. Comparativa de la carga de trabajo del profesorado en las asignaturas

Tareas docentes	Asignatura y horas de trabajo por meses para el docente											
	FyDECEI						ECEI					
	MP	M1	M2	M3	M4	Total	MP	M1	M2	M3	M4	Total
Preparación de clases	10	4	4	4	4	26	15	10	10	10	10	55
Correcciones	-	15	14	25	10	65	-	30	30	30	30	120
Mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	2	4	4	4	4	18	6	1	1	1	1	10
Subtotales	12	23	23	33	18	109	25	41	41	41	41	164

Fuente: elaboración propia.

Nota: MP = meses previos; M1 = Primer mes; M2 = segundo mes; M3 = tercer mes; M4 = cuarto mes; T = Total.

En la tabla 7 presentamos la comparativa de horas de trabajo del alumnado. La carga de trabajo del alumnado es muy parecida en ambas asignaturas, aunque ligeramente mayor en primera. Se observan diferencias en tres tipos de actividades: (a) Lecturas y recensiones (mitad de carga en el segundo curso), se explica porque se realizan menos lecturas y recensiones el segundo curso; (b) Trabajos e informes (casi el doble en el segundo curso que en el primero, debido a que se realizan más trabajos de este tipo); (c) revisiones y correcciones de trabajos (20 vs 5 horas, muy inferior el segundo curso), parece indicar que el alumnado realiza mejor las actividades desde el principio, por lo que no tienen que corregirlo tanto posteriormente. La media de horas de carga de trabajo del alumnado es superior en la asignatura de 3º frente a la de 4º, con una fuerte variedad entre estudiantes. El ANOVA muestra que las diferencias son significativas (<.001), con menor carga de trabajo en la segunda asignatura.

En la tabla 8 establecemos una comparativa entre la carga de trabajo del alumnado y el rendimiento académico, completando el análisis de las dos variables.

La carga media es ligeramente superior en la asignatura de tercer curso, aunque las cargas extremas (mínimo y máximo) son similares en los dos cursos. En ambas asignaturas se observa una relación clara entre carga de trabajo y rendimiento académico; cuanto mayor es la nota, más carga de trabajo hay, salvo entre sobresaliente y matrícula de honor el primer curso. Ahora bien, también se observa una diferencia muy fuerte entre asignaturas, en el sentido de que el segundo año parecen necesitar una carga de trabajo mucho más baja para obtener los mismos resultados, especialmente en los niveles de notable y sobresaliente (110 vs 80 y 150 vs 100).

Table 7. Comparativa de horas de trabajo del alumnado en las asignaturas

Tareas del alumnado	Asignatura y horas de trabajo por meses para el alumnado				
	FyDECEI		ECEI		
Lecturas y recensiones	20		10		
Preparación y/o informes de sesiones prácticas	28		25		
Trabajos e informes de temas	18		30		
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría)	20		5		
Estudiar para el examen	15		15		
Subtotales	96		85		
Asignatura	X (Carga de trabajo media)	DT	Sig.	F	n ²
FyDECEI (3º)	114,55	20,89	<,001	46,161	13606,811
ECEI (4º)	87,93	13,91			

Fuente: elaboración propia.

Table 8. Comparativa carga de trabajo en horas con el rendimiento académico del alumnado

Ítems a valorar sobre la carga de trabajo del alumnado FyDECEI	Asignatura	
	ECEI	
Carga media de trabajo autónomo del alumnado aparte de las horas lectivas	96 horas	85 horas
Carga de trabajo del alumno que menos y que más ha hecho en el grupo (en horas)	Valor mínimo: 38 horas Valor máximo: 210 horas	Valor mínimo: 39 horas Valor máximo: 212 horas
Calificación y número de horas	Suspense	38 horas
	Aprobado	60 horas
	Notable	110 horas
	Sobresaliente	150 horas
	Matrícula de Honor	115 horas

Fuente: elaboración propia.

Tras realizar análisis correlacional (tabla 9), se comprueba que la correlación es significativa en las dos asignaturas ($\alpha < ,001$) y especialmente alta en la segunda (0,899).

Tabla 9. Significatividad y correlación entre la carga de trabajo y el rendimiento académico

Asignatura	Correlación de Pearson	Significatividad
FyDECEI (3º)	0,730	<,001
ECEI (4º)	0,899	<,001

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo del estudio se basa en investigar una cohorte de FIP-EI para saber cómo evoluciona el mismo sistema de EFyC y cómo afecta a algunas variables, como ventajas e inconvenientes, rendimiento académico y carga de trabajo. Se han analizado y comparado dos asignaturas diferentes, de la misma área de conocimiento, impartidas en dos cuatrimestres seguidos.

Los alumnos de ambas asignaturas señalan que el proceso de EFyC tiene muchas más ventajas que inconvenientes, como ocurre en el estudio de Gallardo et al. (2018). No obstante, en este estudio se encontraron diferencias significativas en otras ventajas e inconvenientes diferentes. Las ventajas obtienen valoraciones muy altas, casi todas superiores a 4 en una escala de 1-5. Las ventajas que destacan son afines a las que encontramos en

otros trabajos, como los de López et al. (2008) o Romero-Martín et al. (2014).

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos asignaturas en 7 ventajas: (a) ofrece alternativas a todos los estudiantes; (b) está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario; (c) se aprende mucho más; (d) hay interrelación entre teoría y práctica; (e) evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser); (f) hay retroalimentación en documentos y actividades; (g) requiere más responsabilidad. En el estudio de Atienza et al. (2016) se obtienen valoraciones muy altas en las ventajas analizadas en este estudio, como por ejemplo en cuanto a la motivación hacia la asignatura y el desarrollo de la responsabilidad, esto puede deberse, como señalan los autores, a que si la EFyC favorece un aprendizaje activo el alumnado tiene mayor motivación, tiene más autonomía y responsabilidad. No obstante, en este estudio sólo se analizan las valoraciones de una misma asignatura.

En todos los resultados obtenidos en las ventajas, las valoraciones son más bajas en la segunda asignatura. Esto confronta con los estudios de Gallardo et al. (2018) y Hortigüela-Alcalá et al., (2015a), en los que las valoraciones más altas las otorgan los estudiantes de cursos superiores. Una posible explicación es que los estudiantes ya conocían estas ventajas, por lo que no las valoran tanto como en el curso anterior. Otra posibilidad es la variación en los componentes del grupo (parte del alumnado provienen de la doble titulación) afecte en esta variable, así como sus características individuales (Nauzer & Jaunky, 2021). Otra posibilidad es que la carga de trabajo que supone la organización de la asignatura genere una valoración ligeramente inferior sobre las ventajas. Más investigación parece necesaria, tanto en estos aspectos como para explorar cómo se gestiona esa carga de trabajo (Schully & Kerr, 2014) y a qué hace referencia en concreto, puesto que, la percepción de los estudiantes sobre su propia carga de trabajo puede ser diferente a la de los docentes (Alshamy, 2017) y puede verse influenciada por factores como el contenido, la dificultad, el tipo de evaluación o incluso las relaciones entre profesor-alumno (Kember, 2006).

Los resultados encontrados sobre “inconvenientes” del sistema de EFyC son muy dispares, permitiendo establecer tres grupos: ítems con valoraciones muy altas, medias y medias-bajas. Los ítems del grupo de valoraciones altas podrían considerarse, más bien, como características del sistema de EFyC (exige una asistencia obligatoria y activa, exige participar en mi propia evaluación exige continuidad y exige un mayor esfuerzo), igual que encuentran en sus estudios Gallardo et al. (2018), López-Pastor (2009) o Martínez-Mínguez et al. (2015). La puntuación alta en “dinámica de trabajo poco conocida” nos podría estar informando que no es habitual encontrarse con sistemas de EFyC en estos estudios de grado.

En inconvenientes encontramos cinco diferencias estadísticamente significativas entre ambas asignaturas: (a)

tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito; (b) exige continuidad; (c) exige un mayor esfuerzo; (d) existe una desproporción trabajo/créditos; (e) es injusto frente a otros procesos de evaluación. Estos valores siempre son menores en la segunda asignatura. Parece que los estudiantes dan menos importancia a los posibles inconvenientes según avanzan de curso y ganan en experiencia con el sistema de EFyC. Este aspecto también se refleja en el estudio sobre FIP-EI de Gallardo et al. (2018), ya que los alumnos otorgaron valoraciones más bajas para los inconvenientes en el curso superior. Los datos parecen indicar que a medida que el alumnado aprende a trabajar con el sistema de EFyC, dan mucha menor importancia a los posibles inconvenientes, igual que requiere una menor carga de trabajo. Esto podría indicarnos que están aprendiendo a generar procesos de autorregulación de su aprendizaje (Panadero et al., 2014).

Aunque no se encuentren diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de ambos grupos, los resultados muestran un elevado rendimiento académico, lo cual coincide con otros estudios sobre la influencia de la EFyC en este aspecto (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Martínez-Mínguez et al., 2019). Panadero et al. (2014) encuentran que la participación del alumnado en los procesos de evaluación es un factor determinante en el rendimiento académico, a causa de la autorregulación e implicación del alumnado en su propio trabajo. Si comparamos el rendimiento académico entre ambas asignaturas, el porcentaje de “aptos” y las calificaciones obtenidas son superiores en la segunda asignatura, aunque dichas diferencias no son estadísticamente significativas. Por tanto, no podemos afirmar que el sistema de EFyC propicia un mayor rendimiento académico con la acumulación de experiencia. Ahora bien, conocer el sistema de EFyC utilizado parece ayudar a generar procesos de autorregulación del aprendizaje, al ser conscientes de cómo van aprendiendo y cómo tienen que regular sus tareas (Zapana, 2019)

Siendo rigurosos, no se cumple estadísticamente la hipótesis prevista, porque, aunque se observan claras diferencias (2.80 vs 3.19) no son estadísticamente significativas. Esto contrasta con los resultados encontrados por Hortigüela-Alcalá et al. (2015b) respecto a que al haber vivido previamente sistemas de EFyC el alumnado tiene mayor seguridad, conoce el proceso y suele tener mayor implicación, lo que ayuda a mejorar su rendimiento académico, pues también tiene mayores recursos y capacidad para saber resolver las tareas al haberlo vivido previamente.

Por otra parte, el alumnado elige mayoritariamente la vía continua en ambas asignaturas, como ocurre en estudios similares (Castejón-Oliva et al., 2011; Fraile-Aranda et al., 2013). Si comparamos la elección de las vías de evaluación, el alumnado evoluciona hacia una mayor implicación en la segunda asignatura, ya que el porcentaje de alumnado que eligen las vías continua y mixta crece ligeramente. Esto puede deberse a que ya conocen el sistema de EFyC y

son conscientes de que la vía "final" implica un aprendizaje mucho menor y, normalmente, un rendimiento académico muy bajo.

Si unimos vías de evaluación y rendimiento académico, éste es claramente más alto en la vía continua en ambas asignaturas: (a) las calificaciones matrícula de honor y sobresaliente solo se obtienen en esta vía en ambas asignaturas; y (b) el alumnado que elige la vía final de evaluación muestra un rendimiento mucho más bajo, con un porcentaje mayor de suspensos que en las vías continua o mixta. Resultados similares se recogen en Fraile-Aranda et al. (2013) y en Romero-Martín et al. (2014), en las cuales, los estudiantes que eligen vía final obtienen menor rendimiento que los que eligen participar en las vías formativas como la continua o la mixta.

Una posible interpretación de este bajo rendimiento académico es que es muy complicado que personas que no asisten a clase ni hacen las diferentes tareas de aprendizaje programadas puedan adquirir las competencias y conocimientos que se evalúan en la asignatura. Pueden encontrarse resultados similares también en Castejón et al. (2011), López (2009) y López et al. (2013). En estos mismos estudios se indica que la vía mixta puede tener resultados muy diferentes en rendimiento académico, en función del nivel de implicación y aprendizaje del alumnado.

Respecto a la carga de trabajo del profesorado, la tarea que más tiempo requiere es la corrección de documentos. La utilización de sistemas de EFyC requiere aportar feedback regular al alumnado (Gutiérrez-García et al., 2011; Romero-Martín et al., 2014). La comparativa de ambas asignaturas es muy llamativa: aunque utilizan el mismo sistema de EFyC y tienen los mismos ECTS, la segunda tiene bastante más carga que la primera (164 vs. 109). Creemos que puede deberse a varios factores: (a) mayor número de estudiantes; (b) número de docentes que imparten la asignatura; y (c) menor experiencia de dos de ellos. El número de alumnado no explica toda la diferencia, dado que la carga media de trabajo por alumno pasa de 2,6 a 3,15 horas. Puede deberse a que la primera asignatura la impartió únicamente un profesor experimentado (12 años en la asignatura), mientras que la segunda la impartieron tres profesores; dos de ellos con poca experiencia docente. En este sentido, López et al. (2013) encuentran que la carga del profesor, en asignaturas que utilizan sistemas de EFyC, depende de varios factores, no solo del número de estudiantes; por ejemplo, de las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo en el desarrollo de cada asignatura.

Por otra parte, la carga de trabajo del alumnado se aproxima mucho a las horas de trabajo no lectivas que corresponden según los créditos de la asignatura (90 horas). Esta adecuación de los sistemas de EFyC a la carga real de trabajo con créditos ECTS ya ha sido demostrada (López et al., 2013; Martínez-Mínguez et al., 2015; Romero-Martín et al., 2015), desmintiendo que la utilización de

sistemas de EFyC supone una sobrecarga para el alumnado. Ahora bien, es cierto que supone mayor carga de trabajo que con el método tradicional, donde solo suelen estudiar las semanas previas al examen final (Hortigüela-Alcalá et al., 2015a).

En cuanto a la comparativa de carga de trabajo del alumnado entre ambas asignaturas, se encuentran diferencias significativas en el sumatorio de horas finales entre las asignaturas (96 vs 85), con un $\alpha < .001$. Los alumnos presentan una mayor carga de trabajo en la primera asignatura. Esto parece indicar que el mejor conocimiento de la EFyC ayuda a emplear menos tiempo en revisar y rehacer los trabajos a partir del feedback aportado. Otra posible explicación es que se autorregulan mejor en base a que ya conocen la dinámica y exigencias del docente, pero no por una autorregulación general, sino contextual. Esto se expone en la literatura como la no transferencia de un contexto a otro (Greene, 2020; Zakszeski et al., 2020).

Respecto a los resultados que relacionan rendimiento académico y carga de trabajo del alumnado, parece existir una relación clara entre estos factores en ambas asignaturas, excepto en las alumnas de matrícula de honor de la primera asignatura, que tienen menor carga de trabajo que las de sobresaliente (115 vs 150). No hay un motivo definido para esclarecer esto. Puede deberse a las competencias, inteligencia, destrezas o conocimientos previos que tenía o que adquirieron estas alumnas o, también, a su capacidad de autorregulación. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre carga de trabajo del alumnado y rendimiento académico en sentido positivo. La relación parece ser mayor en la segunda asignatura, y con una menor carga para obtener los mismos resultados, lo que parece indicar que los estudiantes son más eficaces cuanto ya conocen y acumulan experiencia con el sistema de evaluación. Pero hay otros factores a tener en cuenta, como puede ser la capacidad de autorregulación del alumnado (Karaman, 2021). Díaz et al. (2016) encuentran que también influyen aspectos cualitativos, como la capacidad para planificar el tiempo. Garbanzo (2007) señala otros factores que inciden en el rendimiento académico en la educación superior: competencia cognitiva, motivación, diferencias sociales o socioeconómicas, ambiente estudiantil, complejidad en los estudios, etc.

Conclusiones

Los resultados muestran diferentes formas de evolución en función de cada variable. Algunas variables mejoran cuando se utiliza el mismo sistema de EFyC en dos asignaturas complementarias e impartidas en cursos sucesivos en FIP, pero otras no, o al menos no de forma clara. El alumnado valora positivamente las ventajas del sistema de EFyC, aunque en algunas de ellas se recogen valoraciones ligeramente más bajas en la segunda asignatura. Los inconvenientes ofrecen valoraciones dispares (altas, medias y bajas), pero en cambio, se observa una evolución positiva

en la segunda asignatura (valoraciones inferiores en algunos inconvenientes).

Respecto al rendimiento académico, se observa un nivel alto de éxito (porcentaje de alumnos "aptos", que superan materia) en ambas asignaturas, mejores en la segunda, aunque las diferencias no son significativas. Por tanto, los datos parecen indicar que el sistema de EFyC incide de manera positiva en rendimiento académico.

La vía de aprendizaje elegida mayoritariamente por el alumnado es la continua. Además, es la vía que muestra un mayor rendimiento académico, seguida de la vía mixta, mientras que la vía final muestra un rendimiento académico muy bajo.

Los resultados muestran que la carga de trabajo del docente es mayor en la segunda asignatura, que parece deberse al mayor número de estudiantes y a la menor experiencia del profesorado que la imparte. En cambio, la carga de trabajo del alumnado se ajusta bien a la relación créditos-horas de trabajo autónomo que establece el sistema ECTS, y es menor en la segunda asignatura, como efecto lógico del proceso de autorregulación del aprendizaje del alumnado. Se ha observado una clara relación significativa entre la carga de trabajo del alumnado y el rendimiento académico y, especialmente, una fuerte diferencia entre cursos, en el sentido de que en la segunda asignatura el alumnado parece necesitar menos carga de trabajo para obtener un rendimiento similar.

No se han encontrado investigaciones sobre el impacto de la EFyC en la misma cohorte de estudiantes durante dos cursos diferentes. Por tanto, este trabajo realiza una aportación relevante sobre los resultados y beneficios que parecen generar los sistemas de EFyC dentro de la FIP, en concreto sobre los inconvenientes, el rendimiento académico y la carga de trabajo. Puede interesar a docentes universitarios que quieran emplear sistemas de EFyC en sus aulas de manera prolongada o que quieran iniciarse en el uso de la EFyC.

Las limitaciones son principalmente tres; 1- En la segunda asignatura se mezclan alumnos de dos contextos temporales diferentes y podría ser una variable extraña no controlada; 2- Se trata de una muestra pequeña y en un único centro, por lo que sería conveniente ampliar el estudio con muestras más amplias, contrastándolas con otros contextos universitarios y titulaciones; 3- Sería necesario combinarlo con un enfoque cualitativo ayudaría a interpretar mejor los resultados.

Las futuras líneas de investigación podrían comparar los resultados del funcionamiento de sistemas de EFyC con otras cohortes de alumnos y alumnas, ya sea en el mismo contexto o en contextos distintos. También se puede contrastar estos resultados con el funcionamiento de otros sistemas de evaluación más tradicionales o de otras asignaturas, así como utilizar diseños mixtos para poder interpretar mejor algunos aspectos que no han podido ser explorados.

Financiamiento

Ayuda RTI2018-093292-B-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

Bibliografía

- Alshamy, A. (2017). Credit hour system and student workload at alexandria university: a possible paradigm shift. *Tuning Journal For Higher Education*, 4(2), 277-309. [https://doi.org/10.18543/tjhe-4\(2\)-2017pp277-309](https://doi.org/10.18543/tjhe-4(2)-2017pp277-309).
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la Evaluación Formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento. Revista de Educação Física Da UFRGS*, 22(4), 1033-1048.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Barrientos, E. J., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en educación física? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, (36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i66478>.
- Basera, C. H. (2019). Learners' perceptions of assessment strategies in higher education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(2), 76-81. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.76.81>.
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 328-346. <https://bit.ly/2Nb2vi8>.
- Castejón-Oliva, F.J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>.
- Córdoba, T., et al. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464049>.
- Díaz, A., Lobos, K. & Bruna, D. (2016). *Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria*. Universidad de Concepción.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era

- de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. <https://bit.ly/2ALg19m>.
- Fraille-Aranda, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J., & Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34. <https://bit.ly/3yTdTvV>.
- Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el practicum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 258-263. <https://bit.ly/2YWZdVd>.
- Gallardo, F., López-Pastor, V. M., & Carter, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S071807052018000200055>.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://bit.ly/38HgoOW>.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1802225>.
- 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*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A. & López, V. M. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Abella, V. (2015a). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. <https://bit.ly/3dnTE7n>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V. M. (2015b). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>.
- Karamar, P. (2021). The impact of self-assessment on academic performance: a meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1151-1166. <https://doi.org/10.46238/ijres.2344>.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape student's perceptions on their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/030757042000190778>.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P, Muros, B. & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>.
- López, V. M., Molina, M., Pascual, C. y Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627. <https://bit.ly/2Qhf6IA>.
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. <https://bit.ly/2YWcN6p>.
- López-Pastor, V. M. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.
- Martínez-Mínguez, L. & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU*, 8(1). <https://bit.ly/2zSXx6s>.

- Martínez, L., Martín, M. & 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), 95-206. <https://bit.ly/3fQnJya>.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.004>.
- Martínez, L., Vallés, C. & Romero, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic revista d'innovació educativa*, 14, 59-70. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686. <https://bit.ly/3fQHPs3>.
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://bit.ly/2YXjbPv>.
- Nauzeer, S. & Jaunky, V. C. (2021). A meta-analysis of the combined effects of motivation, learning and personality traits on academic performance. *Pedagogical Research*, 6(3), em0097. <https://doi.org/10.29333/pr/10963>.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. A. & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>.
- Panadero, E. & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080.0969594X.2013.877872>.
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. & López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>.
- Pascual-Arias, C. & Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el prácticum: una propuesta de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial del profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i.15959>.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>.
- Santos, J. M., Ortiz, E. & Marín, S. (2018). Índices de variación de la nota debidos a la evaluación continua. Contrastación empírica en la enseñanza universitaria. *Cultura y Educación*, 30(3), 491-527. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488422>.
- Schully, G. & Kerr, R. (2014). Student workload and assessment: strategies to manage expectations and inform curriculum development. *Accounting Education*, 23(5), 443-446. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.947094>.
- Silva Rodríguez, I., & López-Pastor, V.M.; (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@-tic revista d'innovació educativa*, 14. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>.
- Southcot, J. & Crawford, R. (2018). Building critically reflective practice in higher education students: employing auto-ethnography and educational connoisseurship in assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 95-109. <https://doi.org/10.14421/ajte.2018v43n5.7>.
- Zakszeski, B., Hojnosi, R. L., Dever, B. L., DuPaul, G. J. & McClelland, M. M. (2020). Early elementary trajectories of classroom behavior self-regulation: prediction by student characteristic and malleable contextual factors. *School Psychology Review*, 49(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1717373>.
- Zapana, L. J. (2019). Influencia de la evaluación formativa y compartida en el proceso de autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria del instituto de educación superior pedagógico público Arequipa 2018. [Trabajo Fin de Grado para optar el Grado Académico de Maestra en ciencias: Educación con mención en Gestión y Administración Educativa, Universidad Nacional de san Agustín de Arequipa, Perú].