



Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado  
E-ISSN: 1575-0965  
emipal@unizar.es  
Asociación Universitaria de Formación del  
Profesorado  
España

MARTÍNEZ MUÑOZ, Luis Fernando; CASTEJÓN OLIVA, Francisco Javier; SANTOS PASTOR, M<sup>a</sup>  
Luisa

Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial  
en educación física

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 4, diciembre, 2012,  
pp. 57-67

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física

Luis Fernando MARTÍNEZ MUÑOZ

Francisco Javier CASTEJÓN OLIVA

Mª Luisa SANTOS PASTOR

### Correspondencia:

Luis Fernando Martínez Muñoz

Correo electrónico:  
f.martinez@uam.es

Teléfono:  
91 497 4486

Dirección postal:  
Univ. Autónoma de Madrid  
Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación  
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3  
Campus de Cantoblanco  
28.049 – Madrid

Recibido: 29/08/2012

Aceptado: 11/11/2012

### RESUMEN

El objetivo del estudio es comprobar si hay diferencias en la opinión que tienen estudiantes y profesorado sobre la evaluación formativa en la formación inicial de educación física en la universidad. Se ha aplicado un cuestionario entre el profesorado (16 profesores de dos universidades) y entre el alumnado (89 alumnos y 41 alumnas de esas titulaciones). Los resultados muestran que los estudiantes reclaman una evaluación práctica, coherente y sencilla; mientras que los profesores buscan un mayor compromiso de los estudiantes y de la institución. Se precisan cambios en la evaluación para que haya coherencia en la formación.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación del profesorado, Educación física, Evaluación formativa, Valoración del alumnado.*

## Different perceptions on formative evaluation between teachers and pupils in physical education teacher training

### ABSTRACT

The objective of the study is to check if students and teachers have different opinions on formative assessment in the initial formation of physical education in the University. A questionnaire has been applied for teachers (16 teachers from two universities) and one for students (89 students and 41 students of these qualifications). The results show that students require a coherent and simple implementation and teachers looking for a greater commitment of students and the institution. Changes are needed in the evaluation to ensure consistency in training

**KEY WORDS:** *Teacher Education, Physical Education, Formative Assessment, Students' Assessment.*

## Introducción

La utilización de un diseño de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumnado sea el principal protagonista e implicado en su aprendizaje, es una de las indicaciones derivadas de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el modelo ECTS (*European Credit Transfer System*) se ha pasado de una perspectiva de enseñanza que contabilizaba los créditos de las asignaturas según las horas presenciales de clase, a una distribución horaria orientada hacia la mejora de la calidad del aprendizaje, donde el crédito contiene entre 25 y 30 horas, repartidas entre clases presenciales, trabajo autónomo, lecturas, estudio, evaluación, etc. Precisamente, es en este contexto donde la evaluación formativa adquiere su mejor significado.

### 1. La evaluación formativa en la docencia universitaria

Brookhart (2007) plantea que la evaluación formativa tiene potencial para ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado cuando las prácticas se hacen bien y las estrategias se utilizan adecuadamente. La evaluación, debe presentar las actividades y responsabilidades del profesorado y del alumnado, y debe ser utilizada para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades del alumnado (WYLIE, LYON & GOE, 2009; YORKE, 2003). Las diferentes percepciones sobre la evaluación se establecen en cómo el profesorado la entiende, según su formación y práctica, y cómo el alumnado distingue la repercusión de la misma en su aprendizaje.

La evaluación formativa es diseñada y puesta en práctica siguiendo ciertos preceptos teóricos y prácticos (TESSMER, 1993), y es entendida como una oportunidad para el aprendizaje (BOUSSADA & DE KETELE, 2008). Siguiendo esta perspectiva, el proceso tiene una mayor importancia desde: (a) la observación de las intervenciones en la clase (HYATT, 2005; NICOL, 2010); (b) los instrumentos y el *feedback* (BAETEN, DOCHY & STRUYVEN, 2008; BLACK & WILIAM, 1998; KLENOWSKI, ASKEW & CARNELL, 2006; NICOL, 2007; NICOL & MACFARLANE-DICK, 2006); y (c) los resultados del aprendizaje (YORKE, 2003). Además se apoya en el uso de herramientas informáticas (DALYA, PACHLERA, MORB & MELLARB, 2010).

Parece haber una relación positiva entre la evaluación formativa y los resultados sobre el aprendizaje, aunque Dunn & Mulvenon (2009) señalan que los estudios no son concluyentes, de la misma forma que Yorke (2003) comenta la necesidad de una mejor fundamentación.

No obstante, según cómo perciba el alumnado la evaluación y su aprendizaje, puede influir en su motivación y rendimiento en las materias de estudio. El alumnado entiende que la evaluación formativa debería unir motivación y aprendizaje, basándose en: (a) el esfuerzo, tanto en cantidad como en calidad, que realizan para el aprendizaje (EMANUEL & ADAMS, 2006; GREENWALD & GILLMORE, 1997; LIZZIO, WILSON & SIMONS, 2002); (b) una evaluación que les incite hacia un aprendizaje activo y profundo (GIBBELS, SEGERS & STRUYF, 2008); y (c) una retroalimentación que sea lo más apropiada, en cuanto a los instrumentos que se emplean y al momento que se facilita (BAETEN *ET AL.*, 2008; BROWN, 2007; COSTELLO, WELDON & BRUNNER, 2002; FERGUSON, 2011; GIBBS & SIMPSON, 2004; WEAVER, 2006).

Los trabajos con los que los estudiantes juzgan la evaluación, en contraste con la opinión del profesorado, no son numerosos, pero sí encontramos estudios que señalan la perspectiva de éstos respecto a cómo está presente la evaluación y su relación con los aprendizajes (STRUYVEN *ET AL.*, 2005; TRILLO & PORTO, 1999), mientras que otros particularizan más en aspectos concretos de la evaluación (BROWN, 2007; GIBBS & SIMPSON, 2004). Hay otros estudios donde se incluye la evaluación como parte de la eficacia o calidad de los docentes (BIGGS, 2006; CASERO, 2010; GARGALLO, SÁNCHEZ, ROS & FERRERAS, 2010; RUIZ, 2005).

Hay trabajos que han manifestado cómo la puesta en práctica de la evaluación formativa permite mejoras en el aprendizaje (CASTEJÓN, LÓPEZ-PASTOR, JULIÁN & ZARAGOZA, 2011; LÓPEZ-PASTOR, 2009; PÉREZ *ET AL.*, 2008; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ-PASTOR, 2009). Por ejemplo, el estudio realizado por Trillo & Porto (1999) y el de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos (2011) son bastante más cercanos a la temática abordada en nuestra investigación, donde aparecen aspectos como la percepción de la evaluación, pero también sobre instrumentos, momentos, cuándo se evalúa, y la

relación entre calificación y evaluación. En educación física (EF) son escasos los trabajos que muestran las valoraciones entre alumnado y profesorado en la formación inicial.

Por ello, el objetivo de este trabajo de investigación es comprobar la opinión de profesorado y alumnado sobre la evaluación en la formación inicial en las titulaciones de EF, y cómo entienden su puesta en práctica con relación a los aprendizajes conseguidos.

## 2. Método

### 2.1. POBLACIÓN

Han participado 130 estudiantes (89 hombres y 41 mujeres de un total de 240) de la titulación de EF en dos universidades públicas de la Comunidad de Madrid durante el curso 2010–11. En cuanto al profesorado, son 16 profesores (20,5% de un total de 78 de ambas universidades) con una antigüedad entre 5 y 21 años, que actualmente imparten docencia en la titulación.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Se utilizó un cuestionario para el profesorado y otro para el alumnado con las siguientes dimensiones: ámbito del conocimiento, percepciones sobre la evaluación y desarrollo profesional. De las percepciones sobre evaluación, objetivo de nuestro estudio, se constató: (a) presencia y comunicación de la evaluación en las programaciones; (b) capacidades cognitivas presentes en la evaluación; (c) coherencia entre los elementos del programa y la evaluación en las asignaturas; (d) puesta en práctica de la evaluación; (e) la evaluación y su relación con la competencias profesionales; y (f) la relación entre evaluación y calificación.

Ambos cuestionarios siguieron un proceso similar. La primera fase consistió, tras una búsqueda documental sobre el tema, en la construcción de un cuestionario que contenía un total de 98 preguntas. Se distribuyó, para su validación, entre 30 docentes universitarios que imparten docencia en la formación inicial de EF y que llevan realizando actividades de evaluación formativa en los últimos años (LÓPEZ–PASTOR, CASTEJÓN, SICILIA–CAMACHO, NAVARRO–ADELANTADO & WEBB, 2011). Se les solicitó una valoración de la pertinencia o relevancia, así como la claridad y comprensibilidad de cada uno de ellos, estos valores iban entre 0=nada de acuerdo con el ítem, hasta 4=totalmente de acuerdo con el ítem. Se estableció como criterio eliminar todas aquellas preguntas que fueran valoradas con 0, 1, 2 y 3, y se mantuvieron las que había un acuerdo del 95% entre los docentes cuando valoraban con 4. Esto llevó consigo que se realizara una nueva versión del cuestionario con 68 preguntas, remitiéndose de nuevo al profesorado. Se aplicó de nuevo el criterio inicial, quedando un cuestionario definitivo compuesto por 61 preguntas. Con este procedimiento se cumplió la validez de contenido, por el hecho de seguir una previa revisión exhaustiva de investigaciones cuyo objetivo e instrumentos aplicados fueran similares a nuestro objeto de estudio similar, así como la prueba de jueces realizada con el conjunto inicial de ítems de los instrumentos.

Una vez validado el contenido, se desarrolló un estudio piloto que se aplicó a una sub–muestra piloto formada por 30 alumnado y 10 profesorado de características similares a las que conformaron la muestra definitiva. Una vez aplicada la escala provisional, se vaciaron los datos y se realizaron las modificaciones pertinentes, a fin de eliminar aquellos ítems que no se comportaran adecuadamente.

Se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las escalas utilizadas. Para los estudiantes, el alfa de Cronbach fue .866 para los 61 ítems. Para los profesores, el alfa de Cronbach fue .821 para los 61 ítems. Dado que la eliminación de cada uno de los ítems de cada escala no suponía ningún incremento significativo en la fiabilidad, se decidió mantener todos para los análisis posteriores.

Por razones del propio objetivo de la investigación y del espacio para presentar los datos, en este trabajo se utilizan las preguntas de la dimensión *percepciones sobre la evaluación*. Los valores para cada una de las preguntas con una escala tipo Likert que se encuentran entre 0=*ninguna o nunca*; y 4=*todas o siempre*, dependiendo de la redacción de la pregunta. En las preguntas que pone *E* corresponde a la redacción para estudiantes y la que pone *P* corresponden al profesorado. Ejemplo: En las asignaturas que has cursado (E)/impares (P), ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios para el alumnado fueron administrados en la última semana de clase del mes de mayo a los que estudiaban el último curso (2010–11). Se solicitaron los respectivos permisos tanto a la dirección de los centros como de los departamentos y a los estudiantes antes de realizar el cuestionario. Se especificó el objeto de estudio de la investigación, su carácter voluntario, así como el compromiso de confidencialidad de los datos obtenidos. Para el profesorado se utilizó el cuestionario en la semana siguiente de la finalización de las clases del curso académico. Se siguió el mismo protocolo que con el alumnado.

## 3. Resultados

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, particularmente mediante recuento de frecuencias y/o porcentajes. Así mismo, en virtud de la no normalidad de las distribuciones y del tamaño desigual de los grupos a comparar, se procedió con estadística inferencial no parámetrica; en concreto, se utilizó la Prueba U de Mann–Witney para el contraste de muestras independientes. El nivel de confianza establecido fue del 95% ( $p<0.05$ ). Las estimaciones fueron llevadas a cabo con el programa informático IBM SPSS *Statistics* 20.

Aunque las muestras son desiguales, las comparaciones entre porcentajes nos ayudan a entender cómo es la valoración por los dos grupos, sin que ello lleve implícito una idea de generalización. El alumnado que ha participado en el estudio son asistentes asiduos a la mayoría de las clases, de manera que el 48% del total de esta población ha asistido a más del 90% de las clases, y un 44.1% ha asistido entre el 50–90% de las clases.

En la tabla 1, aparecen los datos relativos a las dos primeras preguntas: “*P1. En las asignaturas que has cursado (E)/ imparte (P), ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?*” y “*P2. ¿Con qué frecuencia te informan sobre tus aprendizajes (E) / informas a los alumnos sobre sus aprendizajes (P), a través del sistema de evaluación empleado?*”.

	P1		P2	
	Estudiantes	Profesorado	Estudiantes	Profesorado
Nunca	0.8	–	3.1	6.3
Pocas veces	2.3	–	29.2	6.3
Algunas veces	27.9	–	48.5	18.8
Bastantes veces	54.3	31.2	16.9	50.0
Siempre	14.7	68.8	2.3	18.8

TABLA 1. *Relación entre la percepción de estudiantes (E) y profesorado (P) sobre la evaluación en los programas (P1) y sobre los aprendizajes previstos (P2)*

En P1, vemos que hay diferentes opiniones. Mientras que casi la totalidad del profesorado señala que los programas tratan la evaluación y que además es llevada a la práctica, el 30% de los estudiantes señala que algunas, pocas o nunca. En P2, se vuelve a comprobar esa diferencia entre los estudiantes y profesorado, mientras casi el 50% de los estudiantes dice que algunas veces se informa, el 50% del profesorado señala que bastantes veces. Resaltar que hay un porcentaje de profesorado que nunca o pocas veces lo hace (casi el 13%), mientras que aproximadamente el 32% de los estudiantes señalan esas mismas valoraciones. Esta es una diferencia apreciable entre lo que parece tener claro el profesorado, pero que no es igualmente entendido por parte del alumnado.

En la siguiente pregunta, se trata de comprobar la coherencia entre las distintas partes del programa y la evaluación: “*P3. ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre: (A) finalidades del programa y sistema de evaluación; (B) contenidos y sistema de evaluación; (C) competencias docentes y sistema de evaluación; (D) metodología de enseñanza y sistema de evaluación; y (F) evaluación y calificación obtenida?*” (ver Tabla 2). Las diferencias que se pueden ver son apreciables.

	A		B		C		D		F	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguna	.8	—	1.6	—	.8	—	1.6	—	.8	—
Poca	9.4	—	2.4	—	9.4	—	11.9	6.3	7.1	—
Media	48.0	6.3	39.4	6.3	45.7	26.7	40.5	6.3	32.5	6.7
Alta	40.2	68.8	50.4	56.3	39.4	40.0	37.3	50.0	48.4	53.3
Muy alta	1.6	25.0	6.3	37.5	4.7	33.3	8.7	37.5	11.1	40.0

TABLA 2. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto del programa y sus diferentes elementos constitutivos*

Entre el alumnado las puntuaciones se encuentran más repartidas, mientras que las del profesorado se encuentran entre las valoraciones media y muy alta. En la metodología, D, para los estudiantes es un 89.7% entre poca, media y alta, mientras que para el profesorado es un 87.5% entre alta y muy alta.

La pregunta siguiente es sobre la puesta en práctica de la evaluación y su relación con los instrumentos empleados: “*P4. ¿Con cuánta frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación? (A) observación del profesor en clase; (B) control de la participación en el aula; (C) examen tipo test; (D) examen de preguntas abiertas; (F) examen de preguntas cortas; (G) examen de preguntas cerradas; (H) exámenes escritos dejando disponer de documentos; (I) exámenes orales; (J) pruebas de carácter físico; (K) portafolios; (L) cuadernos de campo; (M) informes o trabajos escritos; (N) ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales*” (ver Tablas 3, 3 bis1 y 3 bis 2).

	A		B		C		D	
	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguna	11.5	25.0	1.5	—	6.2	37.5	7.8	25.0
Poca	30.0	12.5	16.9	26.7	3.1	18.8	14.7	18.8
Media	37.7	25.0	43.1	26.7	21.5	6.3	21.7	6.3
Alta	15.4	25.0	34.6	33.3	48.5	18.8	47.3	31.3
Muy alta	5.4	12.5	3.8	13.3	20.8	18.8	8.5	18.8

TABLA 3. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto de los instrumentos que se utilizan en la evaluación para comprobar los aprendizajes*

	F		G		H		I	
	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguna	6.2	25.0	10.1	68.8	24.8	56.3	73.8	62.5
Poca	8.5	—	24.0	18.8	58.1	12.5	20.6	18.8
Media	32.3	31.3	34.9	6.3	13.2	12.5	4.0	6.3
Alta	43.1	37.5	27.1	6.3	3.1	18.8	1.6	12.5
Muy alta	10.0	6.3	3.9	—	.8	—	—	—

TABLA 3 BIS1. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto de los instrumentos que se utilizan en la evaluación para comprobar los aprendizajes*

	J		K		L		M		N	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguna	12.4	50.0	22.5	56.3	9.2	37.5	.8	—	10.2	20.0
Poca	23.3	12.5	21.7	6.3	30.8	—	5.4	—	23.4	—
Media	31.0	18.8	30.2	12.5	34.6	31.3	9.2	25.0	34.4	26.7
Alta	30.2	18.8	17.1	—	16.9	18.8	46.2	43.8	25.8	26.7
Muy alta	3.1	—	8.5	25.0	8.5	12.5	38.5	31.3	6.3	26.7

TABLA 3 BIS2. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto de los instrumentos que se utilizan en la evaluación para comprobar los aprendizajes*

El alumnado considera que las pruebas tipo examen (C, D, F, G, H e I), es el instrumento por excelencia más utilizado. Concretamente el examen con preguntas cortas (F) cuya frecuencia es media, alta o muy alta para el 85.4% del alumnado, mientras que el profesorado lo considera en un 75.1%. Hay diferencias apreciables, como ocurre con los exámenes donde se permite el uso de documentación (H), que apenas es utilizado por el profesorado (ninguna y pocas veces con un 68.8%), mientras que en los estudiantes esas mismas valoraciones tienen un porcentaje mayor (82.9%). El examen oral (I) apenas se utiliza, o el portafolio (K), pese a ser considerado un instrumento adecuado para la evaluación universitaria, el 62.6% de profesorado, o ninguna o pocas veces lo emplea, mientras que el alumnado sí considera su uso entre media, alta o muy alta frecuencia con un 55.8%. Quizá pueda deberse a cómo es entendido el diseño y uso del portafolio.

La siguiente cuestión aborda la forma en la que la evaluación se plantea respecto a acuerdos previos o no, su desarrollo y cómo repercute en la motivación: “*P4. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con...? (A) la interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación; (B) la realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación; (C) las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado; (D) la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo; (E) la recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje; (F) la evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante; (G) la evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante; (H) el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante*” (ver Tabla 4 y 4 bis1).

	A		B		C	
	E	P	E	P	E	P
Ninguno	1.6	—	1.6	—	8.6	6.3
Poco	1.6	6.3	3.1	—	19.5	43.8
Medio	5.5	—	16.4	—	34.4	18.8
Alto	28.9	25.0	38.3	25.0	27.3	18.8
Muy alto	62.5	68.8	40.6	75.0	10.2	12.5

TABLA 4. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto de la evaluación y su previsión y motivación*

Si bien el profesorado tiene acuerdos muy altos respecto a la interacción como favorecedora de la evaluación (A), no parece que esa interacción se corresponda respecto al tiempo que se utiliza. Para el profesorado se valora con el 100% entre alto y muy alto, mientras que para los estudiantes ese mismo porcentaje es bastante menor (78.9%). Ese mismo alumnado (H), reclama un conocimiento más adecuado de la evaluación que se va a utilizar (un 53.1% señala que es poco, medio o alto), mientras que el profesorado cree que así lo hace (81.3% entre alto y muy alto). En cuanto a los acuerdos entre profesorado y estudiantes, parece que los porcentajes se ajustan bastante, aunque sigue habiendo un porcentaje mayor en la valoración *poco* desde la perspectiva del profesorado (43.8%), mientras que

para los estudiantes la puntuación mayor está en *medio* (34.4%). Respecto de la motivación (D, F, G y H), señalar que el alumnado siente una mayor presión que la que percibe el profesorado y que los estudiantes necesitan la evaluación para su motivación más de lo que cree también el profesorado, incluso para su autoestima.

	D		F		G		H	
	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguno	2.4	—	.8	—	.8	—	5.5	—
Poco	12.6	25.0	.8	6.3	3.1	—	17.2	12.5
Medio	29.9	43.8	6.3	25.0	14.1	6.3	32.0	6.3
Alto	36.2	25.0	34.4	43.8	35.9	75.0	31.3	37.5
Muy alto	18.9	6.3	57.8	25.0	46.1	18.8	14.1	43.8

TABLA 4 BIS1. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto de la evaluación y su previsión y motivación*

La valoración entre profesorado y alumnado en cuanto a si el sistema de evaluación no había sido el adecuado, puede deberse a diversos factores, desde la motivación o conocimiento del propio profesorado, hasta el número de estudiantes en la asignatura. La pregunta en este caso fue: “*P5. Valora tu grado de acuerdo: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, ha sido debido a: (A) la desmotivación del profesorado; (B) la falta de formación del profesorado; (C) la complejidad del propio sistema de evaluación; (D) la falta de claridad del profesor al aplicarlo; (F) la escasez de tiempo para evaluar; (G) al número excesivo de alumnos por clase*” (ver Tablas 5 y 5 bis1).

	A		B		C	
	E	P	E	P	E	P
Ninguno	6.4	77.8	8.1	66.7	8.0	25.0
Poco	12.8	11.1	25.8	22.2	22.4	25.0
Medio	32.0	—	25.8	11.1	35.2	37.5
Alto	30.4	11.1	28.2	—	25.6	—
Muy alto	18.4	—	12.1	—	8.8	12.5

TABLA 5. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto a un inadecuado sistema de evaluación según los factores presentados*

	D		F		G	
	E	P	E	P	E	P
Ninguno	2.4	42.9	8.0	12.5	5.6	—
Poco	15.2	57.1	16.8	25.0	12.0	—
Medio	26.4	—	36.0	37.5	28.0	37.5
Alto	40.8	—	31.2	—	29.6	25.0
Muy alto	15.2	—	8.0	25.0	24.8	37.5

TABLA 5 BIS1. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto a un inadecuado sistema de evaluación según los factores presentados*

Se comprueba que el profesorado (A) dice sentirse motivado en un alto porcentaje para poner en práctica la evaluación (77.8%), pero no lo ve de la misma manera el alumnado, cuando valora que está desmotivado entre medio, alto y muy alto (80.8%). Lo mismo ocurre con los conocimientos para poner en práctica la evaluación (B), el profesorado dice que tiene buenos conocimientos (88.9%), pero el alumnado considera que tiene desconocimientos en medio, alto o muy alto porcentaje (66.1%). Entre claridad y complejidad para aplicar el sistema de evaluación (C y D), el profesorado mantiene porcentajes altos en contra de que sea inadecuada esa claridad y complejidad, pero el alumnado sí manifiesta su parecer en sentido contrario. En cuanto a la falta de tiempo (F) el profesorado no encuentra que influya para que fuera adecuado, pero sí el alumnado. Sin embargo, es en el número de estudiantes donde aparece una clara posición del profesorado cuando el 100% manifiesta que es medio, alto o muy alto lo inadecuado de la evaluación debido al número de estudiantes, mientras que en los estudiantes esas mismas valoraciones bajan ligeramente (82.4%).

La última pregunta formulada se refiere a la categoría evaluación y calificación, y cómo están relacionadas: “*P6. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con..., en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas cursadas? (A) la calificación la decide el profesorado; (B) el alumno se autocalifica (parcial o totalmente); (C) se califica de forma dialogada y consensuada (entre profesorado y alumnado) (parcial o totalmente); (D) se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente); y (F) se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros) (parcial o totalmente)*” (ver Tabla 6).

	A		B		C		D		F	
	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
Ninguno	1.6	–	10.4	43.8	17.6	62.5	12.0	50.0	26.4	50.0
Poco	8.8	–	32.0	18.8	36.0	12.5	33.6	18.8	25.6	25.0
Medio	16.0	12.5	28.0	25.0	19.2	12.5	31.2	31.3	20.0	25.0
Alto	46.4	18.8	22.4	12.5	17.6	12.5	16.0	–	24.0	–
Muy alto	27.2	68.8	7.2	–	9.6	–	7.2	–	4.0	–

TABLA 6. *Porcentajes de las diferencias de percepción entre estudiantes (E) y profesorado (P) respecto a la relación entre evaluación y la calificación*

De la primera de las cuestiones (A) se desprende que no hay acuerdo entre profesorado y estudiantes a la hora de señalar quién decide respecto a la calificación, mientras que para el profesorado parece muy claro, no es así para el alumnado, pues hay un pequeño porcentaje (10.4%) que señala que no es el profesorado o bien pocas veces. En cuanto la autocalificación (B), los valores son inversos a lo que se decía en A, para el profesorado hay poca cabida de la autocalificación, y sin embargo, para el alumnado parece que sí se pone en práctica, pues entre medio, alto y muy alto encontramos un 57%. En cuanto a la posibilidad de una calificación dialogada y consensuada (C), el profesorado marca claramente que no se hace (62.5%), mientras que los estudiantes señalan al contrario, entre medio, alto y muy alto (46.6%). La calificación que parte de la autoevaluación (D), obtiene unos valores similares a los anteriores que hemos visto en C, y la autocalificación, para el profesorado tiene porcentajes parecidos a las dos últimas preguntas, pero para los estudiantes se reparte entre los valores de ninguno y alto.

#### 4. Discusión y conclusiones

En el análisis efectuado hemos comprobado que hay diferencias en la percepción entre profesorado y estudiantes. La valoración que hace el alumnado y el profesorado de nuestro estudio, respecto a la evaluación, difiere considerablemente.

Así, en la primera dimensión *Presencia y comunicación de la evaluación*, los estudiantes señalan que no están suficientemente informados, pues se percibe entre pocas y bastantes veces (92.6%), mientras que para el profesorado es mayoritario entre algunas veces y siempre con un 87.6%. Gutiérrez-García *et al.* (2011) encontraron datos similares, pues el 74% del alumnado considera que no se hace explícito, mientras que el 85% del profesorado considera que sí. Case (2007) señala con un 73% la importancia de criterios claros y comprensibles en la información que proporciona el

profesorado, un porcentaje algo más bajo que el de nuestro estudio. Hay que recordar que es el lugar donde los estudiantes pueden acceder a una información que les resulte accesible, comprensible y que sepan desde un primer momento qué es lo que van a solicitarles al cursar cualquier asignatura.

En cuanto a la *Coherencia entre los elementos del programa y la evaluación*, el alumnado encuentra que entre algunas veces y siempre, hay un alto porcentaje 96.9%, cuando para el total del profesorado es o siempre (68.8%) o bastantes veces (31.2%). Esto requiere una mayor atención por parte del profesorado para que exista un mayor grado de coherencia entre lo que se escribe en las guías y lo que se hace en las clases, aunque el profesorado señale que se debe más a factores externos, como puede ser el contexto institucional o el elevado número de estudiantes, pero no debido a su formación o falta de motivación.

En la dimensión *Puesta en práctica de la evaluación*, encontramos que hay un alto porcentaje para el examen en cualquiera de sus variantes, que también se encuentra en el trabajo de Gutiérrez-García *et al.* (2011). Los estudiantes manifiestan que se hace según la comodidad del docente y no como forma más adecuada de comprobar los aprendizajes. Este dato es similar al que proporciona Trillo & Porto (1999), que también señala un alto porcentaje para el examen escrito con opciones (79% de los estudiantes de su estudio), más que el de preguntas abiertas. Struyven *et al.* (2005) reclaman la utilización de exámenes abiertos como forma de comprobar los aprendizajes, incluso los mismos estudiantes señalan que es una forma más correcta de demostrar los aprendizajes obtenidos. El trabajo de Zeidner (1987) ya señalaba también la inclinación por pruebas de elección múltiple más que por los ensayos. La demanda en los estudios es emplear otro tipo de pruebas, por ejemplo, con preguntas abiertas y apoyado en material de consulta (CASERO, 2010; STRUYVEN *ET AL.*, 2005; TRILLO & PORTO, 1999). En el caso del portafolio, Baeten *et al.* (2008) o Klenowski *et al.* (2006) señalan la importancia de su utilización, con resultados similares a nuestro estudio, más que el profesorado, son los estudiantes los que todavía inciden más en esa apreciación. El resto de posibles técnicas de obtención de la información, representan porcentajes muy bajos en nuestro estudio, similar a los datos de Gutiérrez-García *et al.* (2011). Esto no responde al estudio de Trillo & Porto (1999) en el que referencia que deben ampliarse las formas de evaluación en formación inicial del profesorado.

En cuanto a la dimensión *Relación entre evaluación y calificación*, encontramos que la perspectiva de los estudiantes sobre la información que reciben y la calificación es de descontento. El alumnado ha declarado sus diferencias en cuanto a la posibilidad de la calificación, que parte casi siempre del profesorado, y el resto de las relaciones entre evaluación y calificación queda en baja consideración desde la perspectiva de los estudiantes. Son datos similares a los aportados por Brown (2007), Trillo & Porto (1999), cuando remarcan el descontento entre los estudiantes en cuanto a cómo son calificados. Según Casero (2010), ese descontento se aprecia entre lo que se ha ido impartiendo en las clases y lo que luego se exige, que refleja a veces, un desajuste en la actuación del profesorado durante el curso.

Gijbels *et al.* (2008) señalaban que los estudiantes cambian la demanda de los aprendizajes según perciban su evaluación durante el curso. En nuestro estudio señalan que pocas, algunas o bastantes veces (94.6%) se informa sobre el aprendizaje, y esto puede llevar a no incidir en aprendizajes profundos.

La motivación hacia el aprendizaje y la autonomía son aspectos que deben tenerse en cuenta. Hemos visto como el 82% de nuestro estudio comenta la importancia alta o muy alta de la motivación, que es cercana (67%) a los datos aportados por Case (2007).

Para mejorar esta información, se debería ampliar el estudio a otras universidades y áreas, lo que supondría un contraste interesante entre áreas de conocimiento. Las limitaciones de este estudio se deben, fundamentalmente, a que ha sido realizado en dos universidades públicas de Madrid, si bien tienen en común que implican a la formación inicial en las titulaciones de EF, lo que no suele suceder en otras universidades españolas.

## Referencias bibliográficas

- BAETEN, M.; DOCHY, F. & STRUYVEN, K. (2008). "Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment". *Instructional Science*, 36, 359–374.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Narcea.

- BLACK, P. & WILIAM, D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- BOUSSADA, H. & DE KETELE, J.M. (2008). "L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire: Le point de vue des diplômés". *Avaliação*, 13 (1), 39–61.
- BROOKHART, S.M. (2007). "Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature". En J.H. McMillan (ed.), *Formative classroom assessment: Research, theory and practice*. New York: Teachers College Press, 43–62.
- BROWN, J. (2007). "Feedback: The student perspective". *Research in Post-Compulsory Education*, 12 (1), 33–51.
- CARROLL, M. (1995). "Formative assessment workshops: feedback sessions for large classes". *Biochemical Education*, 23 (2), 65–67.
- CASE, S. (2007). "Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 285–299.
- CASERO, A. (2010). "¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?" *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223–242.
- CASTEJÓN, F.J., LÓPEZ-PASTOR, V.M., 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 el Deporte*, 11 (42), 328–346.
- COSTELLO, M.L., WELDON, A. & BRUNNER, P. (2002). "Reaction Cards as a Formative Evaluation Tool: students' perceptions of how their use impacted classes". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 23–33.
- DALYA, C., PACHLERA, N., MORB, Y. & MELLARB, H. (2010). "Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 619–636.
- DUNN, K.E. & MULVENON, S.W. (2009). "A critical review of Research on Formative Assessments: The limited scientific evidence of the impact of Formative Assessments in education". *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14 (7), 1–11.
- EMANUEL, R. & ADAMS, J.N. (2006). "Assessing college student perceptions of instructor customer service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (5), 535–549.
- FERGUSON, P. (2011). "Student perceptions of quality feedback in teacher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51–62.
- GARGALLO, B., SÁNCHEZ, F., ROS, C. & FERRERAS, A. (2010). "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores". *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 51 (4). Consultado el 18/12/2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>.
- GIBBS, G. & SIMPSON, C. (2004). "Conditions under which assessment supports students' learning". *Learning and Teaching in Higher Education* [en línea], 1, 3–31. Consultado el 03/12/2011 en: <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue31/index.cfm>.
- GIJBELS, D., SEGERS, M. & STRUYF, E. (2008). "Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning". *Instructional Science*, 36, 431–443.
- GREENWALD, A.G. & GILLMORE, G.M. (1997). "No Pain, no gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction". *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 743–751.
- 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.
- HYATT, D.F. (2005). "Yes, a very good point!: a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments". *Teaching in Higher Education*, 10 (3), 339–353.

- KLENOWSKI, V., ASKEW, S. & CARNELL, E. (2006). "Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 267–286.
- LIZZIO, A., WILSON, K. & SIMONS, R. (2002). "University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice". *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27–52.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M., CASTEJÓN, J., SICILIA-CAMACHO, A., NAVARRO-ADELANTADO, V. & 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.
- NICOL, D. (2010). "From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501–517.
- NICOL, D. & MacFarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
- PÉREZ, Á., TABERNERO, B., LÓPEZ-PASTOR, V.M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLONCH, M. ET AL. (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.
- RUIZ, J. (2005). "La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad". *Educación XXI*, 8, 87–102.
- SANTOS, M.L., MARTÍNEZ, L.F. & LÓPEZ-PASTOR, V.L. (eds.). (2009). *La innovación docente en el EEEs*. Almería: Universidad de Almería.
- STRUYVEN, K., DOCHY, F. & JANSENS, S. (2005). "Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325–341.
- TESSMER, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluation*. New York: Routledge.
- TRILLO, F. & PORTO, M. (1999). "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación". *Innovación Educativa*, 9, 55–75.
- WEAVER, M.R. (2006). "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379–394.
- WYLIE, E.C., LYON, C.J. & GOE, L. (2009). *Teacher Professional Development Focused on Formative Assessment: Changing Teachers, Changing Schools*. Princeton: Educational Testing Service. Consultado el 20/11/2011 en: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-09-10.pdf>.
- YORKE, M. (2003). "Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice". *Higher Education*, 45 (4), 477–501.
- ZEIDNER, M. (1987). "Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective". *Journal of Educational Research*, 80 (6), 352–358.