

## EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESARROLLO PSICOMOTOR

**Lurdes Martínez Mínguez**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

**Nuria Ureña Ortín**

*Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** El desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior tiene una relación directa con los nuevos planteamientos que el proceso de Convergencia Europea demanda. La docencia universitaria debe pasar de una educación centrada en el docente y su enseñanza a otra donde el centro de atención sea el alumno y su aprendizaje.

El propósito fundamental de este artículo es dar a conocer los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida en el ámbito de la formación inicial del Maestro de Educación Infantil y en la asignatura Desarrollo Psicomotor que dos profesoras están llevando a cabo en sus respectivas Universidades.

En primer lugar se contextualiza y se explica el sistema de evaluación formativa utilizado. A continuación se muestran las ventajas generales encontradas, los inconvenientes, las posibles soluciones y un análisis del rendimiento académico. Para finalizar se apuntan las conclusiones y algunas perspectivas de futuro.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación formativa. Educación Superior. Formación inicial. Rendimiento académico. Maestros.

## AND SHARED ASSEMENT IN HIGHER EDUCATION: PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** The development of systems of formative assessment in higher education has a direct relationship with this new approach to the process of European Convergence demand. University education must move from a focus on teacher education and teaching to another where the focus is on students and their learning process.

The main purpose of this article is to publish the results of an experience of formative and shared evaluation in the field of training of Master of Early Childhood Education and Psychomotor Development that two teachers are carrying out in their respective universities.

First, it contextualizes and explains the system of formative assessment used. Here are its general advantages, disadvantages, its possible solutions, and an analysis of academic performance. To finish we present the conclusions and some future perspectives.

**KEY WORDS:** Formative assessment. Higher education. Teacher training. Academic performance, Teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de Convergencia Europea, que tiene sus inicios en una serie de comunicados y declaraciones (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Salamanca, 2001; etc.), supone crear y consolidar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la utilización de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Este proceso implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria: equiparar las titulaciones, reducir el peso de las clases magistrales y potenciar la docencia tutorizada o de tipo seminario; y sobre todo, considerar que las instituciones de Educación Superior deben ser más “centros de aprendizaje” que “centros de enseñanza”. Para tal fin, es necesario pasar de una educación centrada en el docente y su enseñanza a otra donde el centro de atención sea el estudiante y su aprendizaje; así como trabajar sobre las ideas que comparten docentes y alumnos<sup>1</sup> acerca de la evaluación<sup>2</sup>.

En este nuevo escenario, el aprendizaje del alumno debe orientarse al dominio de las competencias profesionales que va a necesitar y a las capacidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este planteamiento demanda la utilización de una metodología activa y participativa, que disponga de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y que parta de los intereses y necesidades del propio estudiante, de manera que se fomente un aprendizaje autónomo y autorregulado que pueda evidenciarse mediante una evaluación continua y formativa<sup>3</sup>. Podemos asegurar que nos encontramos ante un replanteamiento de la docencia y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman<sup>4</sup>.

La contribución del sistema universitario español a la conformación del EEES se está llevando a cabo a través de diferentes adaptaciones legislativas, lo que supone un cambio en la estructura de los estudios y, lo que es más importante, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar<sup>5</sup>. Paralelamente a este nuevo

- 
- 1 Tal y como recoge la Real Academia de la Lengua Española, nos referimos a las personas de ambos géneros en términos referidos al género masculino, sin que ello represente, en ningún momento, una discriminación a las personas del género femenino.
  - 2 Ureña, N., Ruiz, E. y Vallés, C.: Implicación del alumno en los procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto universitario. *En IV Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2007.
  - 3 López Pastor, V.M., Martínez Muñoz, L.F. y Julián Clemente, J.A.: “La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados”. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2, (2007), pp. 1-19.
  - 4 Delgado, A. M<sup>a</sup>. (Coord.), Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L.: *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Dirección general de Universidades, MEC, 2005, p.6.
  - 5 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33848-33853; Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema

marco legislativo en la Educación Superior se vienen realizando una gran cantidad de experiencias, Congresos, Jornadas y diversas actividades, tanto de manera general como desde las Facultades y Escuelas Universitarias. Fruto de este interés se creó en España una Red Interuniversitaria que tiene como principal finalidad desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa y la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario<sup>6</sup>.

Las autoras de este artículo, forman parte de la Red Nacional<sup>7</sup> constituida por sesenta y cinco profesores y profesoras de veinte Universidades diferentes del estado Español que comparten esta misma necesidad y donde se forman y desarrollan profesionalmente debatiendo y reflexionando de forma colaborativa<sup>8</sup>.

El principal objetivo del presente trabajo es compartir una experiencia de evaluación formativa y compartida aplicada en la etapa de formación inicial del Maestro de Infantil, tras comprobar el fuerte potencial educativo que comporta el desarrollo de una evaluación formativa y compartida en la calidad de la enseñanza universitaria.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

europo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356; Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.; Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851; Pérez, A., Tabernero, B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J.: "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*, n° 347, (2008), pp. 435-451.

- 6 López Pastor, V.M., Martínez Muñoz, L.F. y Julián Clemente, J.A.: "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados". *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, n° 2, (2007), pp. 1-19; Pérez, A., Tabernero, B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J.: "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*, n° 347, (2008), pp. 435-451.
- 7 López, V.M., Monjas, R. y Valles, C.: *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia, España, (2006, septiembre); Grupo de Innovación en Evaluación Formativa y Participativa en la Docencia Universitaria de la Universidad de la Laguna y Red Nacional de Evaluación Formativa.: *Actas del II Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. La Laguna, España, (2007, septiembre); Grupo de Innovación en Evaluación Formativa y Participativa en la Docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona, y Red Nacional de Evaluación Formativa: *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre).
- 8 Martínez Mínguez, L., Martín, M. y Capllonch, M. (2008): "Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa". *Cultura & Educación*. Manuscrito presentado para publicación.

Las dos autoras que redactamos esta experiencia iniciamos nuestra andadura en la Redno, pero también hemos tenido que afrontar dificultades, resolver inconvenientes e ir proponiendo posibles soluciones para superarlos.

A partir de las valoraciones realizadas cada curso académico hemos incorporando diferentes cambios hasta llegar a la propuesta que se presenta a continuación.

## 2.1 Población y características de la asignatura

La población objeto de estudio comprende a los 159 alumnos implicados en las asignaturas analizadas. Especificando, la materia a la que hemos aplicado un sistema de evaluación formativa y compartida ha sido "Desarrollo Psicomotor". Esta asignatura forma parte de la Titulación de Maestro de Educación Infantil. En la tabla 1 se exponen las características más importantes de la asignatura mencionada atendiendo al plan de estudio de cada Universidad para el curso 2007/08.

Asignatura	Desarrollo Psicomotor	Desarrollo Psicomotor
Centro:	Facultad de Educación	Facultat de Ciències de l'Educació
Titulación:	Maestro de Educación Infantil	Maestro de Educación Infantil
Universidad:	Univ. de Murcia (UMU)	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Curso:	Segundo	Tercero
Tipo de asignatura:	Troncal	Troncal
Nº de créditos:	7,5 LRU	6,5 ECTS
Duración:	Cuatrimstral	Anual
Nº de alumnos:	121	38 (uno sólo de los 3 grupos)
Organización interna:	Plan LRU 3 grupos 4 sesiones semanales: 2h teóricas y 6 h prácticas	Plan piloto ECTS 3 grupos 2 sesiones semanales: 1h teoría y 1.30h práctica

Tabla 1. Características de las dos asignaturas a analizar con un sistema de evaluación formativa.

## 2.2 Objetivos

Los objetivos perseguidos fueron los siguientes:

- I. Planificar, desarrollar y poner en práctica sistemas de evaluación formativa y/o compartida en el marco del EEES y la aplicación de los créditos ECTS.
- II. Contrastar los resultados de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la asignatura Desarrollo Psicomotor en dos Universidades y analizar las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones.
- III. Trabajar en equipo el profesorado de distintas Universidades que imparte una misma asignatura a través de la reflexión e intercambio de experiencias.

### **2.3 Metodología**

La metodología utilizada fue a través de sucesivos ciclos de investigación-acción (I-A), y ajustes curso a curso, a partir de las propias valoraciones y de los avances que se iban estableciendo en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria que lleva funcionando desde septiembre de 2005. Esta Red supone nuestra plataforma de formación y desarrollo profesional.

En cada ciclo de I-A se analiza la situación inicial de partida, se concretan las propuestas de actuación, se ponen éstas en práctica, se examinan los procesos y resultados encontrados y se toman las decisiones de modificaciones y mejoras para el siguiente ciclo de I-A que se contrastan con los resultados de otras actuaciones a través de los informes presentados de cada asignatura a la Red.

De esta forma, la sucesión de ciclos de I-A van generando una espiral de mejora de la formación y práctica docente, así como información colectiva, individual y genérica sobre las características, posibilidades y dificultades que generan las acciones desarrolladas en la enseñanza universitaria.

### **2.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje**

Con el simple hecho de escuchar lo que los docentes dicen no se produce aprendizaje, lo importante es la reestructuración que cada uno hace de las ideas que ya tenía y de lo que ya sabía hacer: "Lo importante en el proceso de aprendizaje, dicen los constructivistas, es justamente esa actividad mental que lleva al aprendiz a reestructurar constantemente sus conocimientos y destrezas. Por eso destacan el importante protagonismo que juega el propio aprendiz en su aprendizaje. Nuestro papel como docentes consiste en apoyar el proceso, dar pistas, estimularlo, ofrecer situaciones en las que cada nueva estructura conceptual pueda ser puesta a prueba y desequilibrada de manera tal que el aprendiz se vea en situación de tener que introdu-

cir nuevos reajustes en sus conocimientos previos<sup>9</sup>.

Aunque aprender es una experiencia subjetiva y personal, podemos llegar a conseguir buenos resultados desarrollándola en un contexto de relación y de intercambio con otros sujetos, ya sean profesorado o compañeros. Para conseguir todo este proceso constructivista y social del aprendizaje es fundamental facilitar espacios y tiempos tanto para la interacción y el intercambio, como para la elaboración personal del conocimiento y proponer actividades de enseñanza-aprendizaje que estén de acuerdo con estas premisas.

Algunas de las actividades de enseñanza-aprendizaje que facilitan este proceso autónomo y constructivo de aprendizaje del alumno son: carpeta de aprendizaje –portafolio de aprendizaje– e-portafolio, debates, mapas conceptuales, entrevistas, forums, pautas de observación, intervenciones, exposiciones, diario, aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, resumen, comentario de texto, elaboración de definiciones, destacar aspectos clave, recensión de libro, proyectos, asistencia actividades culturales, informe de progreso o autoevaluación, etc.

Concretando nuestra experiencia, durante el curso se realizaron distintos tipos de actividades, predominando aquellas en las que el alumno tiene un papel activo. En la Tabla 2 presentamos las actividades que efectuaron los alumnos correlacionándolas con los documentos que entregaron para su evaluación y seguimiento continuo de las asignaturas.

DESARROLLO PSICOMOTOR UMU		DESARROLLO PSICOMOTOR UAB	
ESTRATEGIAS E -A PRESENCIALES:	DOCUMENTO	ESTRATEGIAS E -A PRESENCIALES	DOCUMENTO
Clases magistrales participativas con el gran grupo (GG): · Aprendizaje activo y dialógico a través de exposiciones orales y apoyo de las TICS, debates, tormentas de ideas, estudios de casos, etc.	· Cuestionario escrito con preguntas cortas el primer día de clase. · Portafolios y autoevaluación · Cuestionario evaluación final de la asignatura.	Clases magistrales participativas con el gran grupo (GG): · Aprendizaje activo y dialógico a través de exposiciones orales y apoyo de las TICS, debates, tormentas de ideas, reflexiones críticas, etc.	· Cuestionario evaluación inicial · Ajuste del programa Carpeta de aprendizaje · Actividades constatar aprendizaje · Pautas de observación · Cuestionarios evaluación asignatura · Autoevaluación

9 Zabalza, M.A.: *La enseñanza universitaria*. El escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea, 2004, p. 193.

Clases prácticas con grupos pequeños (GP): · Aprendizaje cooperativo y dialógico · Vivencia personal trabajo corporal, aprendizaje cooperativo y dialógico	· Proyecto teórico práctico grupal · Memoria del trabajo teórico – práctico grupal y análisis sobre las sesiones prácticas	Clases prácticas con grupos pequeños (GP) o gran grupo (GG): · Aprendizaje cooperativo y dialógico · Vivencia personal trabajo corporal, aprendizaje cooperativo y dialógico	· Actividades contrastar conocimientos o experiencias · Mapas conceptuales · Estudio de casos · Proyecto teórico práctico grupal · Diario reflexivo · Exposición Proyectos
Tutorías individuales y grupales (T): · Aprendizaje autónomo, cooperativo y dialógico	· Proyecto teórico práctico grupal y memoria. · Diálogos grupales	Tutorías individuales y grupales (T): · Aprendizaje autónomo, cooperativo y dialógico	· Proyecto teórico práctico grupal · Carpeta de aprendizaje

ESTRATEGIAS E-A NO PRESENCIALES:	DOCUMENTO	ESTRATEGIAS E-A NO PRESENCIALES	DOCUMENTO
Trabajo autónomo individual y en grupo: · Aprendizaje Autónomo	· Portafolios · Proyecto teórico práctico grupal · Memoria del trabajo teórico – práctico grupal · Lectura artículos primer bloque contenidos.	Trabajo autónomo individual y en grupo: · Aprendizaje Autónomo	· Carpeta de aprendizaje · Asistencia acto cultural · Proyecto teórico práctico grupal · Lectura y/o recensión artículos y libros

Tabla 2. Actividades de enseñanza -aprendizaje y su relación con los documentos a elaborar.

## 2.5. Evaluación y rendimiento académico

La característica fundamental que envuelve nuestra propuesta de intervención evaluativa gira en torno a dos términos: evaluación formativa y evaluación compartida. Concretando, en la Tabla 3 se exponen los instrumentos de evaluación y calificación de las asignaturas descritas y contextualizadas en el apartado anterior.

Otra de las nuevas incorporaciones en el planteamiento evaluativo, en el caso de la Universidad de Murcia (UMU), fue la posibilidad de que el alumnado eligiese la forma en que quiso ser evaluado. Para tal fin se optó por establecer lo que se conoce como vía de evaluación<sup>10</sup>. Concretando, se establecieron dos vías de evaluación con las siguientes características:

**VÍA A:** evaluación tradicional con un examen final que tenía una valoración del 100 % de la calificación final (temario completo, incluidas las propuestas prácticas).

10 López Pastor, V.M.: “Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado”. *European Journal of Teacher Education*, n.º 3 (31), (2008), pp. 293-311.

VÍA B: evaluación formativa y participativa con diversas actividades de enseñanza–aprendizaje explicadas en la Tabla 2. Además se debían de cumplir los requisitos establecidos en cada instrumento de evaluación (Tabla 3)<sup>11</sup>.

Estas vías se explicaron el primer día de clase y se dejó evidencia de esta elección por escrito en el programa de la asignatura, en el apartado de evaluación. El alumnado tuvo un plazo de dos semanas para que ir optando por una u otra vía. A lo largo del curso se podían pasar voluntariamente de la Vía B a la Vía A. Además si no se consumaban los requisitos señalados anteriormente para optar por la Vía B, obligatoriamente se tenían que cambiar a la vía tradicional.

DESARROLLO PSICOMOTOR UMU		DESARROLLO PSICOMOTOR UAB	
INSTRUMENTO	% de calificación	INSTRUMENTO	% de calificación
Asistencia a clases teóricas	Requisito asistir 60% mínimo	Asistencia a clases teóricas	Requisito mínimo
Asistencia a clases prácticas	Requisito asistir 80% mínimo	Asistencia a clases prácticas	Requisito asistir 80% mínimo
Portafolios y autoevaluación y autocalificación del alumno	20% de la nota final (si cumple requisito de asistencia al 60% de clases teóricas y entrega portafolios)	Carpeta de aprendizaje. (Actividades de soporte al marco teórico-práctico individuales y grupales)	50% de la nota final
Diálogos grupales: tutorías	10% del final de la nota	Diario reflexivo sesiones prácticas	20% de la nota final
Trabajo grupal	70% de la nota final	Proyecto	20% de la nota final
Examen	20% de la nota final (si no cumple requisito de 60% asistencia clases teóricas y entrega portafolios).	Autoevaluación	10% de la nota final

Tabla 3. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación en cada una de las asignaturas.

Dentro de este apartado presentamos también los resultados académicos del curso 2007/08 de los alumnos de las dos Universidades en función de dos apartados: (Tabla 4 y figuras 1 y 2):

11 Ureña, N. y Ruiz, E.: Adaptación de la asignatura Desarrollo Psicomotor al EEES: análisis de las relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico. En *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre); Martínez Mínguez, L.: Desarrollo psicomotor: actividades e instrumentos de evaluación formativa. En *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre).

- Las calificaciones académicas: no presentado, suspenso (0-4,9) aprobado (5-6,9), notable (7-8,9), sobresaliente (9-9,8) y matrícula de honor (10).
- Los porcentajes (%): según número de alumnos matriculados. En total fueron 121 en la UMU y 38 en UAB.

Con respecto a los resultados de la UMU (Tabla 4 y figura 1) el porcentaje de calificaciones más alto correspondió a la calificación de notable (66,94%), seguido por el de sobresaliente (11,57%) y el de aprobado (11,57%). Se destaca también las calificaciones de no presentado y matrícula de honor obteniendo el mismo porcentaje (4,13%).

Con respecto a los resultados de la UAB se observa que fueron muy similares (Tabla 4 y figura 2), aunque con un ligero aumento de notables y disminución de aprobados. El porcentaje de calificaciones más alto, como ocurrió en la UMU, correspondieron a la calificación de notable (78,95%), seguido por el de sobresaliente (10,53%). En el caso de aprobados, se obtuvo un 2,63%. Las calificaciones de no presentado se situaron en un 2,63%; y por último la matrícula de honor se redujo a un 2,63%.

UNIVERSIDAD	UMU (Febrero)		UAB (Junio)	
Alumnos matriculados	121	100%	38	100%
No presentados	5	4,13%	1	2,63 %
Suspensos	2	1,65%	1	2,63 %
Aprobados	14	11,57%	1	2,63 %
Notables	81	66,94%	30	78,95 %
Sobresalientes	14	11,57%	4	10,63 %
M. Honor	5	4,13%	1	2,63 %
Total	121	100	38	100

Tabla 4. Calificación final en convocatoria febrero y junio. Curso 2007/08

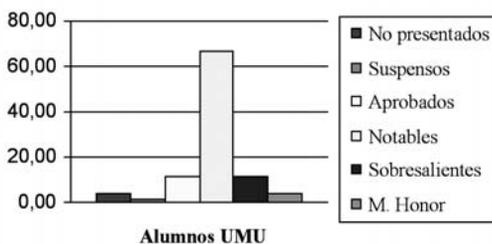


Figura 1. Calificación final DPS UMU en convocatoria febrero. Curso 2007/08

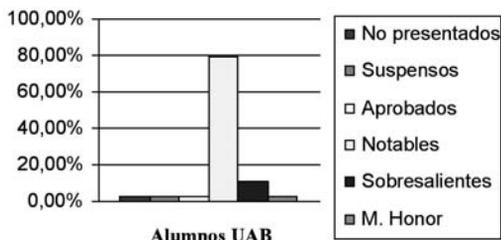


Figura 2. Calificación final DPS UAB en convocatoria junio. Curso 2007/08

En relación a las vías de evaluación ofertadas en el caso de la UMU, se obtuvieron los siguientes resultados. De los 121 alumnos matriculados, el 93,38% eligieron la Vía B de evaluación formativa y el 6,61% la Vía A tradicional (Tabla 5).

OPCIÓN A: Evaluación tradicional	OPCIÓN B: Evaluación formativa
8 (5 NP) (6,61%)	113 (93,38%)

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de alumnos que optan a cada vía.

De los alumnos que optaron por la evaluación tradicional, el 4,13% (5 alumnos) no se presentaron (NP). Concretando, dos alumnos no cumplieron el porcentaje de asistencia propuesto en las clases prácticas (requisito mínimo) ni se presentaron al examen final de la asignatura; los otros tres decidieron presentarse en la siguiente convocatoria. Con respecto a los otros alumnos de esta vía, 1,65% (2 alumnos) suspendieron y el 0,82% (1 alumno) superó la asignatura con aprobado.

De los alumnos que eligieron evaluación formativa el 93,38% (113 alumnos) superaron la asignatura, en general, con calificaciones altas o muy altas (Figura 1).

Para finalizar este apartado, se presenta el rendimiento académico según las distintas vías de evaluación en la UMU (Tabla 6).

VÍAS	NP	Suspensos	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M. Honor	Totales
VÍA A	5 (4,13%)	2 (1,65%)	1 (0,82%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (6,61%)
VÍA B	0 (0%)	0 (0%)	13 (10,74%)	81 (66,93%)	14 (11,56%)	5 (4,13%)	113 (93,38%)
TOTALES	5 (4,13%)	2 (1,65%)	14 (11,56%)	81 (66,93%)	14 (11,56%)	5 (4,13%)	121 (100%)

Tabla 6. Rendimiento Académico según las distintas vías de evaluación.

### 3. RESULTADOS: VENTAJAS E INCONVENIENTES.

Después de tres cursos realizando esta experiencia pasamos a exponer los resultados concretando las ventajas e inconvenientes encontrados al desarrollar la docencia siguiendo una metodología que favorezca el proceso de aprendizaje del alumnado, y en la que se verifican los resultados a través de una evaluación formativa y compartida.

Para delimitar estas ventajas e inconvenientes se analizaron los siguientes instrumentos:

1. Las evidencias o actividades que conformaron el portafolio o carpeta de aprendizaje: donde se estableció una conexión teoría-práctica, una evaluación continua y formativa del esfuerzo y progreso de los alumnos y la actitud crítica personal.
2. El diario del profesorado: donde se dieron a conocer las impresiones e interpretaciones de la propia intervención docente y para la investigación del profesor. Se registró también la carga de trabajo semanal.
3. Los cuestionarios de evaluación de la asignatura: donde los alumnos participaron en la evaluación y ayudaron en la mejora de su propio proceso de aprendizaje, de la intervención del profesor y del proceso que compartieron.
4. La autoevaluación y autocalificaciones del alumnado: donde éste plasmó objetiva y subjetivamente un análisis del trabajo realizado.

#### 3.1. Ventajas

En este apartado se van a detallar las ventajas encontradas en las dos asignaturas con el objetivo de establecer nuevas líneas de actuación que aseguren la calidad en los procesos de evaluación formativa y/o compartida futuros.

Después de analizar los resultados obtenidos decidimos agrupar las ventajas encontradas en tres apartados referidos: a la forma de plantear y trabajar la asignatura, el proceso de aprendizaje y el sistema de evaluación utilizado.

##### 3.1.1. Sobre la forma de plantear y trabajar la asignatura

· Existió una gran relación y coherencia entre las clases teóricas y prácticas que permitió comprobar la aplicación de los conocimientos adquiridos, estableciendo vínculos con la realidad escolar y culminando con un proyecto que planificaron, desarrollaron y evaluaron.

- Planteó una dinámica motivante, organizada, que permitió adquirir una vivencia a través del trabajo corporal y que presentó alternativas con diversas tipologías de evidencias.

- Se realizaron diferentes tipos de actividades tanto a nivel individual como grupal para conocerse a uno mismo y enriquecerse de ideas y opiniones relacionándose con compañeros distintos y no habituales (relaciones interpersonales).

- Se comprobó que una de las principales ventajas fue el hecho de aportar credibilidad a los contenidos desarrollados en las asignaturas, puesto que se vivenciaron muchos de los aspectos sobre los que se lee, discute, etc. en torno a un aprendizaje dialógico con una participación activa y participativa del alumno y una evaluación democrática y formativa. En definitiva, le dio transparencia al proceso.

- Con respecto al profesor, le permitió compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo una mayor relación con el alumnado, cederles el protagonismo y compartir los conocimientos durante el proceso. Estas consideraciones permitieron una mejor planificación de la formación, por lo que constituyeron una pieza básica en la configuración de una docencia de calidad.

### 3.1.2. Sobre el proceso de aprendizaje

- Permitted constatar la propia evolución siendo consciente de en qué punto del aprendizaje se encontraba el alumno en cada momento.

- Aumentó la calidad de la formación adquirida y la justicia de la calificación otorgada gracias a la reflexión facilitada y la corrección de errores permitida.

- Permitted implicar al alumno en su propio proceso de formación, adquiriendo una autonomía cada vez mayor en su aprendizaje.

- Se logró concienciar al alumnado de lo que significa “trabajar en equipo”; es decir, tomar conciencia y asumir qué suponía formarse a partir de un aprendizaje colaborativo y/o cooperativo. Además, les permitió ir aprendiendo sin necesidad de pensar de forma exclusiva en el examen final.

### 3.1.3. Sobre el sistema de evaluación utilizado

- Se verificaron las competencias adquiridas de una forma gradual y consciente.

- Que la evaluación fuese justa y existiera una correcta relación entre tiempo dedicado, competencias adquiridas y porcentaje de la calificación otorgada.

- Que se realizase a través de un proceso continuo, formativo permitiendo rectificar, modificar y mejorar a partir de los errores y con una devolución rápida de la corrección.

- Se potenció la autoevaluación y coevaluación ayudando a los alumnos a ser más conscientes y participativos en su propio proceso de aprendizaje (autónomos).

- Desde el punto de vista de la calificación, permitió que cada alumno obtuviese la calificación que deseaba, según la participación, la asistencia y cómo quiso trabajar (individualmente o de forma cooperativa). Estas cuestiones se reflejaron a la hora de elegir la vía A o la vía B, en el caso de la UMU.

Tras los resultados obtenidos pudimos comprobar que las ventajas apuntadas coinciden con los principios pedagógicos por los que autores como López<sup>12</sup> defienden la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida: mejoran considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, ayudan a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollan la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, facilitan el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico y la autocrítica, mejoran e incrementan notablemente el rendimiento académico en las materias en que se implantan este tipo de sistemas de evaluación, etc. Otros autores <sup>13</sup> recogen conclusiones muy similares de diferentes investigaciones sobre la participación del alumnado en la evaluación.

### 3.2. Inconvenientes y posibles soluciones

En este apartado se van a detallar los inconvenientes encontrados en las dos asignaturas y a sugerir algunas de sus posibles soluciones. Pretendemos contribuir a identificar posibles alertas que, tenidas en cuenta previamente, pueden mejorar la calidad de futuros procesos de evaluación formativa y/o compartida.

Después de analizar los resultados obtenidos optamos por agrupar los inconvenientes encontrados en tres apartados referidos: a la implicación, carga y ritmo de trabajo, los instrumentos y criterios de evaluación, y la inexperiencia previa.

---

12 López Pastor, V.M.: "Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado". *European Journal of Teacher Education*, n° 3 (31), (2008), pp. 295-296.

13 Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S.: "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* n°2 (2), (2002).

### 3.2.1. Sobre la implicación, carga y ritmo de trabajo

· Se generó un elevado volumen de trabajo de forma continuada que demandó mucha implicación y disponibilidad durante todo el proceso, tanto del alumnado como del profesorado. Los alumnos, en algunas ocasiones, se quejaron del trabajo extraescolar que tenían que realizar, aunque a posteriori les reportó la satisfacción de no jugarse toda su calificación en el examen y comprobar que realmente habían aprendido la materia (La media de dedicación horaria no lectiva de las estudiantes de la UAB fue de 70 h. La mayoría oscilaba entre 55 y 85 h., pero habían casos extremos de 36 o 112 h.).

· En algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se solicitaron más evidencias de las necesarias lo que hizo bajar la motivación. Si no se acota y aprovecha muy bien la calidad y el tiempo destinado a actividades presenciales, tutorizadas y autónomas se puede llegar a tener la sensación de desbordamiento y agobio, de desaprovechamiento o mala distribución. Y cuando se pierde el ritmo o la dinámica es muy difícil recuperarlo.

· El elevado número de alumnado (más de cincuenta en la UMU) supuso más tiempo y esfuerzo de seguimiento del proceso de aprendizaje por parte del profesor.

Se apunta como posibles soluciones ajustar el trabajo solicitado a las competencias a alcanzar y al tiempo invertido tanto para realizarlo, como para revisarlo y sugerir propuestas de mejora. El seguimiento o tutoría de cada proceso de aprendizaje debe realizarse en el momento justo y no tarde o solamente al final.

También ayuda una planificación adecuada, coordinándose con el resto del profesorado (coordinación horizontal y vertical) para no coincidir con entregas y para utilizar actividades de forma interdisciplinar. Se trata de una tarea de reflexión y trabajo colaborativo para determinar el perfil profesional del maestro de infantil y, en función de éste, ajustar los aprendizajes que se pretenden.

Es necesario ajustar los créditos docentes al número de alumnado matriculado. Sobre todo en grupos numerosos, se puede facilitar el seguimiento y corrección de algunos instrumentos de evaluación a través de aplicaciones informáticas (portafolios e-learning) o realizándola los mismos alumnos entre ellos (coevaluaciones).

Es preciso ayudar a tomar conciencia al alumnado que la gran cantidad de tiempo e implicación utilizados, compensan y resulta una buena inversión para conseguir la formación necesaria para ser un buen profesional. Es una ventaja que en el actual sistema de créditos ECTS también se calcule la dedicación destinada a trabajo autónomo y tutorizado.

### 3.2.2. Sobre los instrumentos y criterios de evaluación

- Instrumentos, criterios de evaluación y su ponderación en la calificación final no conocida, compartida o poco claras. Además, al ver que no todas las actividades influyeron con una nota numérica en la calificación hizo bajar la motivación y la implicación en algunos momentos.

- Para el alumnado que no siguió una evaluación continua y formativa, el examen tradicional dio más prioridad a la acumulación de contenidos que al dominio de herramientas o adquisición de competencias, importando más el resultado que el proceso formativo o las variables relacionales establecidas.

- La obligatoriedad de un mínimo de presencialidad implicó controlar la asistencia (requisitos) por lo que ciertos alumnos fueron a clase por el control de la asistencia y no por el interés hacia la misma. Además, aquellos que asistieron por este motivo se dedicaron a hablar y molestar.

Algunas soluciones apuntan a que el alumnado debe conocer de antemano los instrumentos, sus criterios de evaluación y la ponderación en la calificación que tendrán, siendo ésta proporcional a las horas de dedicación empleadas. Para que el alumnado comparta y sienta suyas todas estas concreciones, puede participar él mismo en su elaboración, ponderación y estimación de tiempo.

Si algún alumno debe realizar examen, su estructura y contenido deben estar relacionadas con la forma de impartir y evaluar esta asignatura a partir de: preguntas ensayo, supuestos prácticos, análisis y reflexiones, etc.

Concienciar que toda materia que implica un trabajo corporal solamente se consigue la formación necesaria a través de la propia vivencia personal que se adquiere asistiendo a sesiones prácticas. Por lo que se deben proporcionar alternativas de evaluación a la no presencialidad, pero siempre que se demuestre esta formación práctica que integra a nivel personal y profesional la teórica.

Si el control de asistencia provoca desinterés y molestar a los compañeros, a parte de concienciar al alumno de la importancia de la asistencia para la facilitación e implicación en el proceso de aprendizaje, debemos utilizar metodologías motivadoras y que demanden su participación activa.

Ante un alumnado acostumbrado a una metodología y evaluación tradicional, mediante las tutorías individuales y grupales, debemos ir haciéndole tomar conciencia de que una buena formación se puede adquirir a través de un proceso en el que uno mismo y ayudado por los demás, sabe de dónde ha partido, qué ha aprendido y qué le queda todavía por cultivar. Un proceso totalmente individual y con un número en la nota no siempre es la mejor manera de ver lo que se ha aprendido. Utilizar un instrumento de evaluación inicial al comenzar el curso y completarlo con otro a mitad y al finalizar la misma puede ser una buena manera de comparar y comprobar la evolución del aprendizaje alcanzado.

### 3.2.3. Sobre la inexperiencia previa

- Se detectó cierta incomodidad ante el desconocimiento y la inexperiencia en evaluación formativa.
- Otro inconveniente generalizado fue la falta de costumbre en esta forma de trabajar y los problemas que subyacen al trabajar de forma cooperativa.
- Se produjo un cierto recelo provocado por la co-evaluación y la autoevaluación.

Ante un trabajo en grupo, siempre pueden surgir problemas referidos a no encontrar un tiempo común para reunirse, tener diferentes estilos de trabajo, considerar que no todo el mundo aporta o se ha esforzado igual, etc. Una solución es que en la organización del plan de estudios se destine un tiempo a espacios para que el alumnado pueda realizar trabajo en grupo, autónomo y tutorizado en la propia institución. También mejora la tarea de todo trabajo colectivo que de antemano se sienten muy bien las bases, dinámica a seguir, implicaciones, compromisos o reparto de tareas, y que si existe el incumplimiento de alguno de estos parámetros por alguien, que se exponga y se decida el cambio o acción necesaria lo antes posible.

Aunque es bueno que se pueda escoger con quién vas a trabajar en grupo no debemos perder la oportunidad que supone compartir el trabajo con diferentes personas. Aconsejamos así que, en la medida de lo posible, se vaya cambiando la composición de los grupos.

Todo proceso de evaluación formativa y compartida necesita tanto por parte del alumnado como del profesorado, un tiempo y práctica para ir aprendiendo a sentirse a gusto, creerse lo que se ofrece y aporta, adquirir el sentido de responsabilidad ante uno mismo y los otros, saber ser crítico y objetivo, etc.

Para que desde un inicio del proceso se puedan ir paliando estos inconvenientes, se aconseja conversar con personas expertas o que ya hayan tenido algún tipo de ensayo. En el caso del alumnado se puede invitar a compañeros de cursos anteriores para que compartan su vivencia y a quien se pueda plantear dudas. Para el profesorado se recomienda leer bibliografía o artículos, ponerse en contacto con docentes que ya se hayan iniciado, formarse o pertenecer a grupos de trabajo, de investigación o redes que estén dentro de esta temática.

En general podemos decir que ante estos inconvenientes, las posibles soluciones giran entorno a la práctica, la paciencia e ir creando escuela: a andar se aprende andando. Además disponemos de algunos trabajos<sup>14</sup> donde se ofrecen

---

14 Pérez, A., Tabernero, B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, J.: "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*, n.º 347, (2008), pp. 435-451; Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., López Pastor, V.M., Castejón, F.J., Pérez, A y Tabernero, B.: Cuestiones clave para desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Docencia Universitaria. En V.M. López (Coord.), *Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES*. Madrid. Narcea, (En prensa, 2009).

herramientas para ayudarnos a adecuar nuestras experiencias de evaluación formativa y compartida. Concretando, estos autores exponen trece categorías descriptivas sobre las cuestiones-clave a tener en cuenta durante la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria.

## 4. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como puede observarse en el apartado de rendimiento académico los resultados obtenidos son altos o muy altos, tanto en lo que respecta al porcentaje de alumnos que superan la asignatura en cada una de las Universidades (94,21 % en la UMU y 94,84 % en la UAB), como en las calificaciones, siendo la calificación de Notable la más frecuente en las dos Universidades (66,94% en la UMU y 78,95% en la UAB). Estos resultados coinciden con los hallados por López Pastor<sup>15</sup> donde, tras poner en práctica un sistema de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en la asignatura Didáctica de la Educación Física II de la Titulación de Maestro en Educación Física, el 94% de los alumnos superaron la asignatura, mostrando un elevado rendimiento académico en la mayor parte del alumnado (78% entre Notable y Sobresaliente).

## 5. CONCLUSIONES

Tras la puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del maestro en Infantil en la asignatura “Desarrollo Psicomotor” se puede afirmar que, el diseño y desarrollo de sistemas de aprendizaje activo y evaluación formativa, responden plenamente al espíritu que la Convergencia Europea y el crédito ECTS demandan.

Los resultados obtenidos nos permiten destacar tres ventajas por las que defender este planteamiento. La primera ventaja es que motiva e implica activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de un trabajo autónomo y cooperativo, por lo que se favorece la adquisición de mayores niveles de aprendizaje, así como de competencias básicas para el ejercicio profesional y el aprendizaje permanente. La segunda ventaja es que además se cuenta con datos objetivos en cuanto a la carga de trabajo que requieren las actividades planteadas, desde el punto de vista del alumno y del profesor, por lo que se pueden realizar los ajustes oportunos. Por último, la tercera ventaja es que se ha articulado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al establecer la conexión entre el sistema de evaluación y la metodología utilizada para la mejora de la Docencia Universitaria.

---

15 López Pastor, V.M.: “Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado”. *European Journal of Teacher Education*, n.º 3 (31), (2008), pp. 295-296.

Desde el punto de vista del docente se destacan las siguientes ventajas: se tiene la sensación de que realmente acabas conociendo a los alumnos y el aprendizaje alcanzado, se aligera el peso y la responsabilidad del profesorado de equivocarse y estar sólo ante la calificación, aumenta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de las competencias del alumnado y del profesorado, permite autoevaluarse y realizar el cálculo de horas dedicadas a cada actividad.

Otro resultado que es necesario destacar es el relacionado con el rendimiento académico. Los datos obtenidos nos permiten comprobar que los alumnos han adquirido las capacidades necesarias para afrontar con éxito situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos de la asignatura Desarrollo Psicomotor, tanto en un contexto académico como profesional.

No obstante se plantean algunas mejoras para los próximos cursos, siendo las más importantes: reajustar la carga de trabajo del alumno/profesor con los créditos ECTS ajustando la cantidad de evidencias solicitadas según variables como el número de alumnos, tipo de asignatura, etc., establecer un trabajo coordinado con todo el profesorado de la titulación e interdisciplinar con otras asignaturas, establecer dinámicas de grupo que permitan resolver los conflictos en el trabajo de equipo (aprendizaje colaborativo y/o cooperativo) y poner en práctica las soluciones apuntadas en los instrumentos de evaluación utilizados. En consecuencia es necesario resaltar que debe producirse un cierto equilibrio entre exigencias de la asignatura y la organización del curso, número de alumnos, tipo de asignatura y las condiciones y apoyos con las que se dispone para dar respuesta a dichas exigencias, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor<sup>16</sup>.

Es necesario señalar que para que estos procesos tengan éxito es preciso que el profesorado esté totalmente implicado, motivado, contento con su trabajo, convencido de la importancia del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y suficientemente formado como para poder utilizar este tipo de metodología y evaluación formativa.

## 6. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Después de tres cursos de implementación podemos decir que esta innovación está consolidada y el cambio se ha integrado en la estructura y funcionamiento de las instituciones donde se han desarrollado con el consecuente aprendizaje y enriquecimiento que ha provocado. Los resultados obtenidos se valoran como positivos aunque con la necesidad de conseguir, el próximo curso, una participación todavía mayor en la evaluación formativa y compartida.

---

16 Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., López Pastor, V.M., Castejón, F.J., Pérez, A y Taberero, B.: Cuestiones clave para desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Docencia Universitaria. En V.M. López (Coord.), *Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES*. Madrid. Narcea, (En prensa, 2009).

Finalmente, es necesario resaltar que debe producirse un cierto equilibrio entre las exigencias de la asignatura y la organización del curso, número de alumnos, tipo de asignatura y las condiciones y apoyos con las que se dispone para dar respuesta a dichas exigencias; tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

Esperamos que tanto el proceso como los resultados obtenidos sirvan de base para preparar los planes de estudio de los nuevos Grados de Maestro de Infantil y de Primaria con un alumnado todavía más masificado y heterogéneos que los actuales.

El reto está servido.....

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPLLONCH, M., UREÑA, N., RUIZ, E., LÓPEZ PASTOR, V.M., CASTEJÓN, F.J., PÉREZ, A Y TABERNEIRO, B.: Cuestiones clave para desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Docencia Universitaria. En V.M. López (Coord.), *Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y EEES*. Madrid. Narcea, (En prensa, 2009).
- DELGADO, A. M<sup>a</sup>. (Coord.), BORGE, R., GARCÍA, J., OLIVER, R. Y SALOMÓN, L.: *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Dirección general de Universidades, MEC, 2005.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. Y DIERICK, S.: “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria n°2 (2)*, (2002).
- GRUPO DE INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y PARTICIPATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA Y RED NACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA.: *Actas del II Congreso nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES. La Laguna, España, (2007, septiembre)*.
- GRUPO DE INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y PARTICIPATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, Y RED NACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA: *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- LÓPEZ PASTOR, V.M., MARTÍNEZ MUÑOZ, L.F. Y JULIÁN CLEMENTE, J.A.: “La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados”. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria, n° 2*, (2007), pp. 1-19.
- LÓPEZ PASTOR, V.M.: “Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado”. *European Journal of Teacher Education, n° 3 (31)*, (2008), pp. 293-311.

- LÓPEZ, V.M., MONJAS, R. Y VALLES, C.: *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia, España, (2006, septiembre).
- MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L., MARTÍN, M. Y CAPLLONCH, M.: "Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa". *Cultura & Educación*. Manuscrito presentado para publicación, (2008).
- MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L.: Desarrollo psicomotor: actividades e instrumentos de evaluación formativa. En *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre).
- PÉREZ, A., TABERNERO, B., LÓPEZ, V.M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLONCH, M., GONZÁLEZ, N. Y CASTEJÓN, J.: "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*, nº 347, (2008), pp. 435-451.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33848-33853.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- UREÑA, N. Y RUIZ, E.: Adaptación de la asignatura Desarrollo Psicomotor al EEES: análisis de las relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico. En *Actas del III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Barcelona, España, (2008, septiembre).
- UREÑA, N., RUIZ, E. Y VALLÉS, C.: Implicación del alumno en los procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto universitario. En *IV Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2007.
- ZABALZA, M.A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, 2004.