

## Simposium

### “Explorando alternativas acerca de la contextualización curricular del diseño y evaluación formativa de las tareas de aprendizaje desde el enfoque competencial”

#### Comunicación 1

[Según modelo de informe para comunicaciones sobre proyectos o experiencias de innovación]

1. **Título:** “La implicación del alumnado en el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa.”
2. **Autores:** Souto, R. y Fernández, J. M.

Nombre: Souto, R.

Correo: rbsouto@ull.edu.es

Centro de trabajo: Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Dirección: C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. Código postal 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C

Nombre: Fernández, J. M.

Correo: mferca@ull.edu.es

Centro de trabajo: Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Dirección: C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. Código postal 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C

3. **Línea o área temática:** La innovación docente en los distintos ámbitos académicos.

#### 4. Resumen/Abstract

La implicación del alumnado es de suma importancia para el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa y resulta coherente con la razón de ser de los mismos. Varios de los proyectos llevados a cabo por el ‘Grupo de Innovación en Evaluación Formativa y Compartida’

(grupo consolidado de innovación educativa de la Universidad de La Laguna) se han ocupado, entre otras cosas, de potenciar la participación del alumnado en la negociación y desarrollo de los sistemas de evaluación y en la producción y aportación de feedback. El profesorado participante se organizó como grupo colaborativo en un seminario permanente, aplicándose un proceso de investigación-acción. Las experiencias acumuladas permiten constatar que resulta básico considerar al alumnado como un agente esencial de la evaluación y contar con él para avanzar en el diálogo y el consenso. Esto requiere el diseño de procedimientos de presentación, negociación y desarrollo de los sistemas de evaluación que hagan más operativa esa participación y permitan potenciarla. También requiere la creación de mayores espacios y oportunidades para que se den procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación dialogada y para que el alumnado se implique activamente en la generación y provisión de feedback.

The involvement of students is very important for the development of formative assessment systems and is consistent with them. The Innovation Group in Formative and Shared Evaluation of the University of La Laguna (Spain) has carried out several projects in which it has tried to enhance the participation of students in the negotiation and development of evaluation systems and in the production and contribution of feedback. The participating teachers organized as a collaborative group applying action-research processes. The accumulated experiences allow us to establish that it's fundamental to consider students as an essential agent of evaluation and to count on them to advance dialogue and consensus. It's necessary the design of procedures for the presentation, negotiation and development of evaluation systems that make student participation more operational and powerful. It also requires the creation of spaces and opportunities for self-assessment, peer-assessment and dialogue assessment processes and for students to be actively involved in generating and providing feedback.

## **5. Palabras clave/Key words**

Evaluación formativa, Implicación y participación del alumnado, Procesos compartidos de evaluación, Feedback entre iguales.

Formative assessment, Student involvement and participation, Shared assessment, Peer feedback.

## 6. Justificación

Aun cuando el término 'evaluación formativa' no se corresponde con un único concepto comúnmente aceptado en la bibliografía especializada (Brown y Pickford, 2013), coincidimos con López, Martínez y Julián (2007) al definirla como "todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras estos tienen lugar" (p. 10).

Precisando un poco más, y en consonancia con la visión de autores como Gauntlett (2007) y López (2009), la evaluación formativa tiene como finalidad mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, perfeccionar al docente y mejorar, asimismo, el conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo claro el sentido y orientación de la evaluación formativa, resulta fácil entender la estrecha relación y coherencia que la participación del alumnado guarda con ella.

Como apunta Souto (2017):

A diferencia de lo que ocurre con la evaluación tradicional, la participación del alumnado es una derivación lógica de los sistemas de evaluación que están centrados en el aprendizaje del alumnado, como es el caso de los formativos. No es de extrañar, por lo tanto, que autores como Carless (2007), Gibbs y Simpson (2004) y Stobart (2010), afirmen que, aparte del feedback, del juicio crítico y del diálogo sobre lo aprendido, el otro aspecto que hace que la evaluación sea formativa es la participación activa del alumnado (p. 52).

Esta implicación y participación del alumnado en los procesos de evaluación es un aspecto sumamente enriquecedor y supone un planteamiento ético de la evaluación. Asimismo, hablar de espacios de participación del alumnado en la evaluación es hablar de la democratización de la misma, lo cual alejaría el peligro de que pueda convertirse en una herramienta de poder en manos solo de algunos y serviría para potenciar el desarrollo de

capacidades y competencias que deben ser parte del bagaje de todo ciudadano en una sociedad democrática.

Esa participación del alumnado supone, además, una derivación natural de los planteamientos de los procesos de convergencia europea en la Educación Superior: “Se trata de aproximarnos en la mayor medida posible a la utilización de la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo” (Fernández, 2010, p. 28).

Estaríamos así ante una evaluación mucho más completa, a la que Cano (2008) describe, muy gráficamente, como un modelo de evaluación de 360º (ya que la evaluación es hecha tanto por el profesorado, como por los compañeros, como por el propio estudiante). Esto se traduce en los correspondientes procesos de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación compartida, los cuales demandan que los criterios de evaluación y de calificación estén muy claros y sean fruto de negociación y consenso entre los agentes implicados, pues de lo contrario no cabrá esperar la más mínima coherencia entre los procesos de evaluación de unos y otros. A su vez, esto apela a la capacidad del profesorado y alumnado para explicitar y consensuar, entre ambos, los componentes fundamentales del sistema de evaluación (como mínimo, los criterios de evaluación y calificación).

Los beneficios de esa participación del alumnado son evidentes: favorece su implicación y motivación, contribuye a incrementar su aprendizaje, su desarrollo competencial y su rendimiento académico (Pérez, Hortigüela y Gutiérrez, 2017), hace que sea más consciente de sus potencialidades, debilidades y de su progreso, y contribuye a que el aprendizaje sea más profundo (Bretones, 2008).

Respecto a la relación entre la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y su desarrollo competencial, éste será mayor en la medida que sea consciente de cómo será evaluado en la asignatura y en las tareas que desarrolla, tenga la oportunidad de recibir y dar información valorativa (‘feedback formativo’) durante el proceso de realización de las tareas, y tenga la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas.

No es extraño, por lo tanto, que dentro del ‘Decálogo para una buena evaluación’ propuesto por el Assessment Reform Group, se indique que uno de los principios que debe cumplir es que sea una evaluación participada por los estudiantes (Cano, 2014). Asimismo, en Jiménez,

Navarro y Jiménez (2001) y en Jiménez y Navarro (2008) se recoge que uno de los criterios a tener en cuenta en la evaluación formativa es la implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación.

Un aspecto fundamental de esa implicación tiene que ver con uno de los elementos nucleares de la evaluación formativa: la retroalimentación o feedback. Al respecto, son muy claras las aportaciones de Ajjawi y Boud (2015), Carless (2006) y Higgins, Hartley y Skelton (2002), en el sentido de que frente a la concepción tradicional del feedback como una mera aportación de información por parte del profesor al alumnado ('feedback monológico', que apenas considera los efectos de esa retroalimentación y, mucho menos, cómo se producen esos efectos), lo verdaderamente importante para que el feedback sea eficaz es que sea un proceso de comunicación que se lleve a cabo de forma dialógica, participativa e interactiva, es decir, como un proceso social y construido. Solo de esa manera el alumno podrá supervisar, evaluar y autorregular su aprendizaje, que es, a fin de cuentas, de lo que se trata (Nicol, 2010; Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010).

La evaluación formativa encuentra su razón de ser en orientar al alumnado en la autorregulación de su aprendizaje y ofrecer al docente claves para reorientar su enseñanza mientras los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar (Popham, 2013). En esta doble funcionalidad, el feedback formativo constituye una estrategia que promueve el diálogo entre los docentes y el alumnado, no sólo sobre lo realizado, sino también sobre las iniciativas futuras a adoptar para la mejora de las producciones de aprendizaje futuras (feedforward) (Cano, 2016).

Cano (2014; 2016) analiza las investigaciones sobre el feedback de las últimas décadas y comenta cómo se ha ido evolucionando desde planteamientos más cibernéticos, automáticos o mecanicistas (feedback unidireccional, del profesor al estudiante; finalista, proporcionado al finalizar una tarea sin que se vuelva a retomar; y genérico, igual para todos) a planteamientos más ligados al conectivismo (feedback co-construido; en espiral, dado que se crean círculos de aprendizaje que obligan a emplear el feedback en futuras tareas; adaptable y contextualizado).

Una de las principales implicaciones de todo esto es que la provisión e interpretación del feedback debe ser, ante todo, una responsabilidad del alumnado, y que tal y como proponen

Hattie y Timperley (2007), el feedback autorregulador es más efectivo que el feedback proporcionado por el profesorado. Y es que la provisión de feedback entre iguales favorece la interiorización de los indicadores de evaluación para la autorregulación del aprendizaje (Kift, Nelson y Clarke, 2010; Ladyshevsky, 2015).

En consonancia con todo lo dicho, varios de los proyectos llevados a cabo en la última década por nuestro 'Grupo de Innovación en Evaluación Formativa y Compartida' (grupo consolidado de innovación educativa de la Universidad de La Laguna) se han interesado, entre otras cosas, por el tema de la participación del alumnado en los sistemas de evaluación formativa implementados. En la tabla 1 vemos una muestra de ello:

Tabla 1. *Proyectos de innovación en los que se abordó la implicación del alumnado en la evaluación formativa*

Curso	Título	Aspectos sobre implicación del alumnado
Curso 2011-2012	<i>Viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación con implicación del alumnado en el aprendizaje en el contexto de la mejora de los sistemas de evaluación formativa de la docencia universitaria.</i>	Una de las finalidades del proyecto era llevar a cabo procesos de evaluación formativa en la enseñanza superior con especial énfasis en la evaluación con implicación del alumnado (autoevaluación, coevaluación, evaluación dialogada).
Curso 2015-2016	<i>Implicación del alumnado en la evaluación formativa de competencias transversales y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	Entre otras cosas, se pretendía profundizar en la implicación del alumnado en el proceso de evaluación de competencias transversales. La participación del alumnado en la evaluación conllevaba implicarlo en la aportación de feedback en su interacción con sus compañeros y compañeras e involucrarlo en el conocimiento y uso de los criterios e instrumentos que se utilizarían en la evaluación.
Curso 2016-2017	<i>Implicación del alumnado en la utilización del feedback formativo para la mejora de su aprendizaje: del feedback al feedforward.</i>	En este proyecto la implicación del alumnado se centraba prioritariamente en la búsqueda, uso y aportación de feedback para la mejora de las estrategias de trabajo académico y del aprendizaje. Se trataba de propiciar que el alumnado participara en la emisión de feedback a sus iguales. Se pretendía así deducir claves para que el estudiante adoptara un papel más activo en la interpretación, comprensión y utilización del feedback recibido para la mejora de sus estrategias de trabajo y de aprendizaje.
Curso 2017-2018	<i>Fomentando la participación del alumnado en la provisión de feedback formativo para mejorar la autorregulación de su aprendizaje.</i>	Se siguió en la misma línea del proyecto anterior.

## 7. Objetivos de los proyectos

En la tabla 2 se presentan, únicamente, los objetivos de los proyectos mencionados que tenían que ver con la implicación del alumnado.

Tabla 2. *Objetivos de los proyectos de innovación relacionados con la implicación del alumnado en la evaluación formativa*

Curso	Título	Objetivos
Curso 2011-2012	<i>Viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación con implicación del alumnado en el aprendizaje en el contexto de la mejora de los sistemas de evaluación formativa de la docencia universitaria.</i>	1. Diseñar y desarrollar tipos de evaluación formativa que impliquen al alumnado en su aprendizaje.
Curso 2015-2016	<i>Implicación del alumnado en la evaluación formativa de competencias transversales y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	2. Elaborar y consensuar un procedimiento compartido por el profesorado participante para presentar, negociar y desarrollar un sistema de evaluación formativa con el alumnado con el propósito de asegurar el valor formativo de la evaluación para los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.  2.1. Ofrecer al alumnado feedback e implicar al alumnado en la aportación de feedback en los procesos de interacción entre iguales.  2.2. Involucrar al alumnado en el conocimiento y aplicación de criterios de evaluación y el uso de herramientas del sistema de evaluación formativa.
Curso 2016-2017	<i>Implicación del alumnado en la utilización del feedback formativo para la mejora de su aprendizaje: del feedback al feedforward.</i>	b) Diseñar y aplicar protocolos para implicar al estudiante en búsqueda, comprensión y utilización de feedback formativo en la implementación de estrategias de mejora de los resultados de su aprendizaje vinculados con las competencias de la asignatura.  d) Implicar a los estudiantes en la aportación de feedback a sus compañeros mediante la aplicación de criterios, el diagnóstico de problemas y la identificación de áreas de mejora.
Curso 2017-2018	<i>Fomentando la participación del alumnado en la provisión de feedback formativo para mejorar la autorregulación de su aprendizaje.</i>	Los dos objetivos indicados para el proyecto anterior

## 8. Metodología o propuesta de actuación

En los cuatro proyectos citados, el profesorado participante se organizó como grupo colaborativo en un seminario permanente durante los dos cuatrimestres de cada curso, aplicándose un proceso de investigación-acción. Los docentes analizaban sus sistemas de evaluación partiendo del análisis de una asignatura de su plan docente. Así pues, las asignaturas se tomaron como unidades de investigación con el fin de reconocer y contrastar

el sistema de evaluación formativa de cada profesor con el de los demás integrantes del seminario.

Las experiencias llevadas a cabo en cada asignatura se compartían en el seno del grupo y, dentro de él, se buscaba cómo solucionar los problemas propios de la docencia basada en la evaluación formativa.

Por tanto, el equipo docente trabajaba de manera colaborativa en un seminario de formación permanente que se fundamentaba en principios tales como 'aprender juntos', 'aprender haciendo', y 'reflexión en y sobre la acción'. De esta manera, la innovación se generaba y desarrollaba a partir de un proceso cíclico de 'acción-reflexión-acción'.

En el caso de los proyectos correspondientes a los cursos 2011-2012 y 2015-2016, al final del proceso y de acuerdo con la dinámica propia seguida en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES), el profesorado tenía que cumplimentar un autoinforme semiestructurado del desarrollo de su experiencia (el 'Autoinforme de evaluación formativa') y aplicar una escala de valoración al alumnado (el 'Cuestionario sobre metodologías y evaluación'), lo cual se complementó, en el caso del proyecto del curso 2011-2012, con la activación de dos grupos de discusión para el alumnado (Krueger, 1991), uno por cuatrimestre, con el fin de conocer con más detalle cómo percibía éste las estrategias formativas de evaluación.

En el proyecto del curso 2016-2017 se cambió el cuestionario dirigido al alumnado y se elaboró uno en el que el alumnado pudiera, en una primera parte, valorar su percepción de las características del feedback recibido (agentes que lo proporcionaban y lo solicitaban, destinatarios, momento de aportación del feedback, márgenes temporales para acreditar la mejora del aprendizaje a partir del feedback aportado, medio de provisión de feedback), y de su utilidad para la mejora del aprendizaje (centrado en las tareas, en el proceso de elaboración de la tarea, conceptos, en la autorregulación, en la personal). En la segunda parte del cuestionario se le pidió su percepción de la manera en que se evaluó la tarea rica de cada asignatura en la que se había centrado el proyecto de innovación.

En el caso del proyecto del curso 2017-2018, se rediseñó el cuestionario del año anterior, de manera que la indagación se centró en las dos dimensiones siguientes:

- A) Descripción del feedback en términos de agentes que lo proporcionan, destinatarios, medios de provisión, momentos, tipos y orientación temporal (pasada o futura)
- B) Valoración del feedback recibido en términos de calidad, utilidad, inteligibilidad y efectos sobre la autorregulación del aprendizaje.

## 9. Evaluación de los proyectos

Nos seguimos centrando en lo que tuvo que ver con la implicación y participación del alumnado dentro de los cuatro proyectos de innovación que están siendo objeto de atención de este trabajo.

Comenzando por el proyecto del curso 2011-2012, el grado de consecución del objetivo de diseñar y desarrollar tipos de evaluación formativa que implicaran al alumnado en su aprendizaje, no fue igual en todas las asignaturas, pero en conjunto, se valoró como medio-alto.

Entre los principales resultados y conclusiones obtenidos destacan los siguientes:

- Respecto a lo relacionado con los tipos de evaluación empleados, la que menos se impulsó fue la coevaluación. Atribuimos esta circunstancia a que se trata de un tipo de evaluación que conduce a dos cuestiones: 1.- la resistencia del propio alumnado a evaluar a otros grupos y compañeros; 2.- al traslado en forma de calificación que pudiera venir derivado del uso de ese tipo de evaluación. Lo cierto es que, aunque el alumnado suele mostrarse disconforme con los sistemas de evaluación tradicional que habitualmente se les aplica (Trillo y Porto, 1999), también suele desconfiar y tener algunas reticencias ante los sistemas participativos, debido a que les resultan menos conocidos e implican un mayor grado de responsabilidad (Buscà, Rivera y Trigueros, 2012). Esto último es especialmente cierto en el caso concreto de los procesos de calificación. Al respecto, Fraile y Cornejo (2012) nos recuerdan que calificar no es algo que el alumnado sepa hacer de forma innata sino que, al igual que en el caso del profesorado, requiere de un aprendizaje en los ámbitos ético y procedimental y del suficiente ejercicio práctico.

- Hemos aprendido que la evaluación, además de ser formativa, ha de ser compartida entre los agentes de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esto hizo emerger un compromiso mayor del esperado en algunos profesores, pues se vieron de cara ante el conflicto de su insatisfacción en las buenas prácticas. Además, hemos de reconocer que la evaluación formativa y compartida hace ineludible enfrentarse a un elemento democratizador y ético (Fernández-Balboa, 2005; Muros, 2009; Trigueros, Rivera y de la Torre, 2012) en nuestro planteamiento evaluador.
- Se dio escasa actividad dialógica en el aprendizaje. Esto fue debido, principalmente, a que el alumnado no se reconoce con elementos de juicio suficientes para asumir y establecer consensos en las asignaturas, sobre todo al inicio de su desarrollo. Aun así, lo cierto es que el alumnado reclamó mayor proyección democrática del sistema de evaluación.

Respecto al proyecto del curso 2015-2016, y con relación al objetivo de elaborar un procedimiento compartido de negociación y desarrollo de la evaluación formativa con el alumnado, al final del curso el profesorado participante dispuso de él y al menos un tercio lo ensayó en el aula.

En lo tocante al objetivo de ofrecer feedback al alumnado e implicarlo en el proceso de aportación de retroalimentación entre iguales, en un tercio de las asignaturas el profesorado proporcionó feedback útil al alumnado en al menos dos tareas, y el alumnado también tuvo la oportunidad de dar y recibir feedback de los compañeros en esas mismas tareas.

En cuanto al grado de participación del alumnado en la aplicación y uso de criterios e instrumentos de evaluación formativa, en la mitad de las asignaturas el alumnado tuvo la oportunidad de participar en la aplicación y uso de, al menos, un instrumento de evaluación formativa y sus criterios de evaluación correspondientes.

Respecto a las conclusiones y valoración global de la innovación realizada en el citado curso 2015-2016, destacamos las siguientes:

- Todo el profesorado, antes del desarrollo de tareas o actividades, utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de la tarea. En la mayoría de las asignaturas se explicó la relación entre la tarea, las competencias, y los instrumentos y criterios de evaluación.

- Al inicio de la asignatura, la mayoría del profesorado utilizó diversas estrategias orientadas a la clarificación del sistema de evaluación de la misma.
- No fue habitual la negociación del sistema de evaluación de la asignatura. Esta negociación solo tuvo lugar en dos asignaturas: en una se negoció el instrumento de evaluación de la tarea principal de la asignatura; en la otra se ofreció al alumnado la posibilidad de aportar sugerencias. En la práctica se negociaron los criterios de evaluación y calificación de las tareas de más envergadura, junto a los instrumentos de evaluación.
- Conseguir la implicación del alumnado en el proceso de evaluación formativa y lograr que este fuera consciente del significado y alcance de las competencias transversales que se desarrollan en cada asignatura no fue tarea fácil. Avanzar en la línea de establecer procedimientos comunes de actuación en momentos y aspectos dados del proceso de enseñanza-aprendizaje, compartiendo las experiencias de aula resultantes, fue de mucha utilidad para que el profesorado participante en este proyecto incrementara la participación del alumnado y contribuyera a la mejora de su aprendizaje.

Con relación a los proyectos de los cursos 2016-2017 y 2017-2018, y respecto a los objetivos planteados para implicar al alumnado, no hubo, prácticamente, una articulación colegiada (consensuada) del desarrollo competencial, pero sí se produjo una negociación inicial con el alumnado sobre el sistema de evaluación y posteriormente se consensuó la elaboración, organización y ponderación de instrumentos de evaluación y calificación (p.e. rúbricas) de determinadas tareas. Aparte de esto, se llevaron a cabo actividades de evaluación entre grupos (coevaluación grupal).

Por otro lado, los agentes predominantes en la aportación de feedback fueron el propio profesorado y los compañeros del grupo de trabajo.

Los resultados obtenidos permitieron comprobar que la implicación del alumnado en aspectos tales como la utilización y emisión de feedback es muy positiva por varias razones:

- Porque tiene una relación directa con la competencia de autonomía e iniciativa y, en definitiva, con los procesos de autorregulación de los aprendizajes en los que el estudiante ha de ser el verdadero protagonista.

- Porque supone el desarrollo de la capacidad de valorar su propio trabajo y el de sus compañeros.
- Porque permite asociar el feedback a la implementación de estrategias de mejora de su aprendizaje.
- Porque es relevante que los estudiantes sean conscientes de la brecha que existe entre lo que hacen y lo que deberían hacer y utilicen esa información para aprendizajes futuros.

## 10. Propuestas de mejora

La enseñanza de calidad necesita de acciones coordinadas tales como las que se han dado en los seminarios colaborativos desarrollados durante el transcurso de los proyectos de innovación comentados. Esas acciones y dinámicas contribuyen a que reflexionemos, comprendamos y progreseemos en la aplicación de los sistemas de evaluación formativa. Por supuesto, queda mucho por mejorar; entre las cosas, llegar a implicar a nuestro alumnado en mayor grado que el alcanzado hasta aquí.

Ante todo, se trata de partir de algo tan básico como considerar al alumnado como un agente esencial de la evaluación, contando con él para avanzar en el diálogo y el consenso. De esta manera, además de ser el objeto principal de los procesos de evaluación, también vendrá a ser un referente de los mismos a través de su participación e implicación activa.

En ese sentido debemos asumir el reto de fomentar la responsabilidad y participación del alumnado desde el mismo comienzo de la asignatura y procurar llegar a consensos con él acerca de todo lo que implica el sistema de evaluación a desarrollar (fundamentalmente, lo relativo a los criterios de evaluación y calificación). Esto requiere el diseño de procedimientos de presentación, negociación y desarrollo de dichos sistemas que hagan más operativa esa participación y permitan potenciarla. También requiere la creación de mayores espacios y oportunidades para que se den procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación dialogada.

No menos importante es avanzar en mecanismos que permitan que el alumnado se implique activamente en la generación y provisión de feedback, porque solo así estaremos hablando de un feedback realmente formativo y útil para su aprendizaje.

## 11. Referencias bibliográficas

Ajjawi, R. & Boud, D. (2015): Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(2), 252-265.

Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.

Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias*. Madrid: Narcea.

Buscà, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educaió*, 43, 167-184.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.

— (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24.

— (2016). Del *feedback* al *feedforward*. En N. Cabrera y R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)

Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education* 31(2), 219–233.

— (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and teaching International*, 44(1), 57-66.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

Fernández-Balboa, J. M. (2005). “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad”, en A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, INDE.

Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43.

Gauntlett, N. (2007). *Literature review on formative assessment in Higher Education*. Middlesex University.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112.

Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.

Jiménez, F. y Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 13-25.

Jiménez, H., Navarro, V. y Jiménez, F. (2001). Incidencia en la metaevaluación formativa de la educación física. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 6-7(1), 259-273.

Kift, S., Nelson, K. y Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: a third generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education* 1(1), 1-20.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Ladyshevsky, R. (2015). Post-graduate student performance in 'supervised in-class' vs. 'unsupervised online' multiple choice tests: implications for cheating and test security. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40(7), 1-15.

López, V. M. (Coord.). (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEEEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), 1-19.

Muros, B. (2009). La autoevaluación y la democracia radical o específica: deconstrucción y universidad. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 219, 363-370.

Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.

Popham, W. J. (Coord.) (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback : All That Effort, but What is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(3), 277–289.

Souto, R. (2017). *Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria : estudio de caso de un proyecto de innovación docente en la Universidad de La Laguna*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Trigueros, C., Rivera, E. y De la Torre, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación / The assessment in the university classroom: from traditional review to self-assessment. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 12(47), 473-491.

Trillo, F. y Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre evaluación en la Universidad. Un estudio de casos en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.