

La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos

The assessment in initial teacher training: what we do and what students perceive

J.R. Ruiz-Gallardo¹, E. Ruiz Lara², N. Ureña Ortín³

1 Facultad de Educación. Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. España

2 Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia. España

3 Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España

CORRESPONDENCIA:

Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia

Departamento de expresión plástica, musical y dinámica

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo-Murcia. España

nuriaur@um.es

Recepción: junio 2012 • Aceptación: septiembre 2012

Resumen

La literatura científica que determina diferencias sustanciales entre lo que los alumnos perciben en y con la evaluación y lo que el profesor pretende con ella es relativamente abundante. El presente estudio complementa estas investigaciones, concretando algunos aspectos fundamentales de la evaluación, tales como coherencia y correspondencia del sistema de evaluación y programa, frecuencia de información sobre aprendizajes, capacidades evaluadas, frecuencia de utilización de distintos procedimientos de evaluación, grado de acuerdo con enunciados sobre evaluación y cómo se establece la calificación en las asignaturas. Para ello, se ha encuestado a 171 alumnos y 26 profesores de tres universidades del sureste español, comparando su percepción (prueba t de Student). Los resultados indican que, en la mayor parte de los casos, la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación es estadísticamente diferente, siendo frecuentemente más optimistas los profesores. Las mayores discrepancias aparecen en la alineación sistema docente-método de evaluación, correspondencia programa-sistema de evaluación, frecuencia de información de aprendizajes alcanzados, presencia de distintas capacidades cognitivas en la evaluación, y que la evaluación genera tensión en el alumnado. Se ha encontrado cierto acuerdo en la importancia de capacidad cognitiva en el sistema de enseñanza y la frecuencia en la utilización de algunos procedimientos de evaluación. El estudio confirma las discrepancias encontradas por otros autores y muestra el potencial de este tipo de análisis para la reflexión y mejora docente. Pone de manifiesto la necesidad de mejorar la comunicación profesor-alumno para minimizar los riesgos de las incoherencias encontradas.

Palabras clave: Educación Superior, evaluación, percepción del profesorado, percepción del alumnado.

Abstract

Scientific literature that determines differences between the students' and teacher's perception about assessment is relatively ample. The present study complements this research, specifying some key aspects of assessment, such as coherence and consistency of the assessment system and program, frequency of information on learning process, skills assessed, frequency of use of different assessment procedures, and degree of agreement between statements about assessment and how grades are established in classes. Therefore, 171 students and 26 professors from three universities in south-eastern Spain were surveyed, in order to compare their perception (Student's t-test). Results indicate that, in most cases, the perceptions of professors and students regarding the same statement are statistically different, as frequently professors are more optimistic. The largest discrepancies appear when relating educational system - method of assessment, consistency of the program - assessment system, frequency of information on learning achieved, the presence of different cognitive abilities in assessment, and that evaluation stresses students. We have found some agreement on the importance of cognitive ability in the education system and the frequency of use of certain assessment procedures. The study confirms the discrepancies found by other authors and shows the potential of this type of analysis with regard to reflection and improved teaching. It highlights the need to improve teacher-student communication so as to minimise the risk of inconsistencies.

Key words: Higher Education, assessment, teachers' perceptions, students' perceptions.

Introducción

A nadie le cabe duda de la importancia que tiene la evaluación en la educación superior: informa a profesores y estudiantes de si el proceso de aprendizaje se está desarrollando adecuadamente (Brown, 2003a; Race, 2003), centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes (Boud & Falchikov, 2007; Navaridas, 2002) o, dado el imperativo legal, califica a los estudiantes en la asignatura y en el título que se les expida (Biggs, 2005). Yendo más lejos, como afirman Boud y Falchikov (2007), la evaluación afecta a la vida de los estudiantes hasta el punto de que esta puede dirigir su futuro profesional, ya que tiene la capacidad de informar de cómo son de competentes en aquello en lo que se están formando. Pero lo cierto es que el proceso se hace cada vez más complejo, ya que la universidad debe potenciar no sólo conocimientos y competencias, sino también cualidades humanas adaptadas a las necesidades del siglo XXI (Barnett, 2007).

Tampoco cabe duda de que los profesores se esfuerzan porque esa evaluación sea coherente y alineada, según la concepción de Biggs (2005). Pero, ¿realmente los alumnos captan lo que los profesores queremos que entiendan con la evaluación que les proponemos? En este sentido, el factor “percepción” cobra especial relevancia. Maclellan (2001) y Ramsden (2003) advierten que la percepción de alumnos y profesores no tiene por qué coincidir, incluso que sus expectativas pueden estar realmente alejadas (Argyris & Schön, 1978). Laurillard (1979) indica que en el estudiante influye más la percepción del contexto de aprendizaje que el contexto en sí, por tanto, es preciso considerar la percepción que los estudiantes tienen de él, más que el objetivo a evaluar (Ramsden, 1987). Las razones pueden estar relacionadas con que alumnos y profesores tienen características intrínsecas distintas: roles, responsabilidades, vivencias, edades, etc. (Álvarez, García, Gil, Romero & Correa, 2002; Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, 2003).

A lo que apuntan varios estudios (véase por ejemplo: Hofstein & Lazarowitz, 1986; Levy, Wubbels, den Brok & Brekelmans, 2003) es que la percepción de los alumnos parece estar más cercana de la realidad que la de los profesores, usando como elemento de contraste a observadores externos. Aunque no hay que obviar a autores como Germain y Scandura (2005) o Safer, Farmer, Segalla y Elhoubi (2005), que cuestionan la capacidad de los alumnos para evaluar la efectividad y capacidad docente de los profesores; u otros como Moore (2008), que muestran dudas sobre si ambos, profesores y alumnos, toman en serio el proceso. Aleamoni (1999) hace un profundo análisis sobre los

que él llama 16 mitos sobre la evaluación de los estudiantes a profesores (como por ejemplo: Mito 1: los estudiantes no pueden hacer un juicio consistente ni del profesor ni de la enseñanza porque son inmaduros y les falta experiencia; Mito 7: El sexo, tanto del profesor como del estudiante, afecta a la calificación; Mito 13: Las notas que el estudiante obtiene durante el curso están muy correlacionadas con la calificación que le ponen al profesor), y concluye que, por lo general, son sólo eso, mitos. Y Casero (2010) en un estudio similar sobre los sesgos que afectan a las valoraciones de los estudiantes, concluye que, aunque hay algunas variables que presentan influencia estadísticamente significativa, eso no resta validez a la evaluación. Y es que, normalmente, los profesores son los que más desconfían del proceso (Balam & Shannon, 2010; Sojka, Ashok & Dawn, 2002). Finalmente, Ackerman y Vigneron (2009) extraen en su estudio que la fiabilidad de las percepciones es mejor cuando procede de diferentes fuentes, es decir, tanto de alumnos como de profesores y compañeros de profesión, para que el resultado sea más complementario (triangulado).

Lo cierto es que, con frecuencia, la evaluación nos informa de aspectos de nuestra docencia que nos resultan incómodos y embarazosos (MacDonald, 2006), lo que no debe ser entendido como algo negativo, sino más bien entender su utilidad potencial, en un ejercicio de reflexión como profesor (Mittendorff, den Brok & Beijgaard, 2011), inevitable para mejorar la propia labor docente (Biggs, 2005).

Es relativamente abundante la literatura que aborda la comparación de la percepción de estudiantes y profesores respecto a la evaluación, dada su importancia y trascendencia en todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). En general, los estudios se centran en la opinión de los alumnos, extraída de la encuesta de evaluación del profesorado, en la cual, como parte de la misma, aparece reflejada la evaluación en diferentes aspectos, como un ítem más. Pero en lo que coinciden la mayor parte de los estudios es en que la percepción de profesores y estudiantes es bastante diferente y, normalmente, más optimista la visión del profesor. Así, a continuación se destacan algunos ejemplos.

Trillo y Porto (1999) se plantearon como objetivo de su estudio conocer la percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. De la percepción de los alumnos de las concepciones de evaluación de sus profesores destacaron que la gran mayoría creía que la concebían como calificación (82%), examinar (75%), y decidir la promoción (73%). Solo el 10% consideraba que la

relacionaban con la valoración de la calidad del proceso de aprendizaje. La vivencia propia se acercaba en su mayoría al control (71%) y prácticamente nunca a la ayuda, diálogo o aprendizaje. Sobre los contenidos de la evaluación, la mayoría creía que se evaluaba el conocimiento adquirido, aunque fuera memorísticamente, y casi nunca las actitudes, los hábitos, destrezas, el proceso de enseñanza, los conocimientos previos, las condiciones de estudio, prestando más atención a los errores que a los aciertos. La mayoría también creía que no se evaluaba para el alumno. El instrumento más utilizado era el examen final escrito sin material, y casi nunca se utilizaban entrevistas, observaciones, etc.; por lo que tampoco participaban los alumnos en la evaluación, ni para negociar y llegar a un consenso respecto a la misma, ya que la comunicación no era fluida y enriquecedora. Por último, constataron la falta de coherencia entre el proceso de E-A y evaluación, y que importaba más aprobar que aprender.

Maclellan (2001) trató en su estudio de contrastar las percepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre la evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta estos últimos su experiencia global en la facultad, sin considerar un profesor concreto. La información se consiguió a través de un cuestionario de 40 ítems que recogía las siguientes variables: propósito, contenido, temporalización, modo, calificación de la evaluación, feedback, asesoría e identidad de los participantes. Los resultados indicaron que el principal propósito de la evaluación era la calificación, opinión compartida por profesores y alumnos, el segundo era la motivación al aprendizaje, sobre todo lo valoraban de esta forma los profesores, mientras que un 25% de los alumnos decía que nunca era motivante; y el tercero era el diagnóstico, percepción expresada por un 41% de los alumnos y un 66% de los profesores. Los estudiantes además puntuaban menos en su percepción sobre que la evaluación también evaluaba la enseñanza de los profesores. En cuanto a los contenidos, las percepciones de ambos grupos era cualitativa, aunque la de los alumnos menor. La de quién y cuándo se evaluaba era cuantitativa, mientras que la de la comunicación era cualitativa, evidenciándose que los criterios eran explícitos. Concluyó valorando que en general la percepción de los alumnos era menos cercana al modelo pretendido que la de los profesores, que quizá percibían influenciados por sus aspiraciones.

Álvarez et al. (2002) realizaron un estudio agrupando diferentes centros de la Universidad de Sevilla. En relación a la evaluación, deducen diferencias en la percepción no sólo entre profesores y estudiantes, sino

incluso entre estudiantes de primeros y últimos cursos. Indica, como solución, que es necesario una intervención temprana para lograr ajuste entre lo que los alumnos piensan que tienen que hacer y lo que realmente los profesores les exigen.

Das, Mpfu, Hasan y Stewart (2002) mostraron un estudio en Medicina, en los Emiratos Árabes Unidos, y sobre estudiantes sometidos a Aprendizaje Basado en Problemas y sus tutores. De entre los ítems evaluados por ambos grupos (con enfoque cuantitativo), se desprende que no hay diferencia significativa en los relacionados a la evaluación. Sin embargo, en los comentarios que aportan los estudiantes (enfoque cualitativo), sí hacen referencia a que no saben qué aprender ni en qué profundidad para ser evaluados, cuando los profesores parecen tenerlo claro.

Barnett, Matthews y Jackson (2003) compararon la visión de estudiantes y profesores en una Facultad de Farmacia de Estados Unidos. Estudiaron 12 ítems relacionados con diferentes aspectos del proceso de E-A, pero encuentran pocas diferencias significativas. Sin embargo, sí la hayan en la cuestión: “cómo de bien se relacionan los objetivos con las preguntas del examen”, lo que muestra la diferente visión que de la evaluación tienen estudiantes y profesores.

Ruiz (2005) exploró la correspondencia entre las percepciones del sistema de evaluación por parte del alumnado y su profesorado en cinco facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España, encontrando diferencias significativas en seis de los ocho aspectos tenidos en cuenta (qué, cuándo, referentes, comunicación, uso que se le da a los instrumentos de evaluación y vivencias en torno a la calificación). Sólo existe una correspondencia entre las percepciones de profesores y alumnos sobre quiénes participan en la evaluación y sobre los instrumentos utilizados para ello, reflejándose la percepción predominante de que el profesor es el principal agente de la evaluación, por lo que su participación es prácticamente inexistente y se basa en instrumentos como los exámenes, aunque también en trabajos de aplicación.

Shishavan y Sadeghi (2009) realizaron un estudio sobre diversos centros universitarios, institutos de bachillerato y de enseñanza de idiomas en Irán, enfocado a contrastar la perspectiva de alumnos y profesores de las características de un profesor de inglés eficiente. Entre los elementos evaluados aparecen algunos relacionados con la evaluación. Sus resultados indican no sólo diferencias entre profesores y alumnos, sino también intragrupos, aunque mayores en profesores. Centrándonos en la evaluación, sobre la cuestión “evalúa razonablemente lo que el alumno ha aprendido”,

obtienen diferencias estadísticamente significativas entre la visión de profesores y estudiantes con una valoración más alta en el caso de los profesores.

Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos (2011) han presentado un trabajo elaborado en tres universidades de Castilla y León, en el que aparecen divergencias estadísticamente significativas entre la percepción de profesores y estudiantes, en la práctica totalidad de los ítems estudiados, y relacionados con el proceso de E-A. En los aspectos correspondientes a la evaluación, los profesores los valoran siempre mejor que los estudiantes, alcanzando en un buen número de casos medias que prácticamente duplican la puntuación. De hecho, los propios autores indican que esta dimensión, evaluación y calificación, es el elemento más revelador del estudio. Las diferencias más importantes se encontraron en cuestiones como: “las observaciones en clase sobre los trabajos demandados podían derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos” o en “se comentan los resultados y las dudas de los exámenes” (*Ibid.*, p. 9), lo que pone en cuestión la verdadera aplicación de una evaluación formativa, tal y como parecen claramente declarar los profesores. Explican esta diferencia en los componentes afectivos de este tipo de experiencias.

Dentro de la evaluación, también aparecen estudios que tratan la calificación, y las discrepancias en la percepción sobre las notas otorgadas por el profesor y las esperadas por los alumnos (Adams, 2005; Langan et al., 2005). En general parece que, cuando se establecen criterios claros e información bien detallada al alumno, ambas consideraciones tienden a acercarse conforme avanza el curso, debido al entrenamiento y a que estos criterios se aclaran. También parece depender del nivel en el que se encuentra el curso en el que se aplica (De Salvador, 1996) o la disciplina (mejor en las científicas que en el resto).

Así pues, se observa que aparecen importantes discrepancias en la percepción de alumnos y profesores en diferentes aspectos que conlleva la evaluación. El objetivo de este estudio es comparar la perspectiva que alumnos y profesores tienen de la evaluación, concretando en algunos de los elementos que esta comporta: (1) relación entre los elementos del programa y la evaluación, (2) frecuencia del feedback, (3) presencia de diferentes capacidades cognitivas en la evaluación e importancia para la formación del alumnado, (4) procedimientos e instrumentos de evaluación empleados; y (5) opinión sobre diversas afirmaciones en torno a la evaluación y la calificación. Con ello se pretende complementar los trabajos que aparecen en la literatura y que, de una manera más generalista, ofrecen resultados de gran interés.

Método

Participantes

El presente estudio se realizó en tres universidades españolas, con una muestra de 26 profesores y 171 alumnos de último curso, a la que se llegó tras un muestreo no probabilístico deliberado u opinático incidental (Hernández, 1998) por posibilidad de acceso a la muestra. Las titulaciones que participaron fueron las de Diplomatura en Magisterio (especialidad de Educación Física), de las Universidades de Castilla La Mancha y de Murcia, con un 20,7% de profesores y 75,4% de alumnos, y de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), con un 69,2% de profesores y un 24,6% de alumnos.

La muestra de profesores presenta un predominio de hombres (76,9%), y una edad media de 36 años. La muestra de estudiantes presenta un predominio de alumnos (67,1%), tal y como se indica en la Tabla 1, y una edad media de 23 años.

Tabla 1. Características de la muestra.

Sexo	Profesores		Alumnos	
	N	%	N	%
Hombre	20	76,9%	114	66,6%
Mujer	6	23,1%	57	33,3%
Total	26	100,0%	171	100,0%

Instrumento de recogida de información y delimitación de variables

Para la toma de datos se elaboró un cuestionario para alumnos y profesores, que se llamó: “Estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”. Constaba de 63 ítems organizados en diez preguntas, siguiendo un procedimiento de construcción y validación acorde a los criterios de Thurstone y Likert. La presentación final del instrumento consistió en una escala de opinión elaborada con formato tipo Likert y cinco puntos de acuerdo (0: “ninguna” o “ninguno”, según la pregunta concreta; 1: “pocas” o “poco”; 2: “algunas” o “medio”; 3: “bastantes” o “alto”; y 4: “todas” o “muy alto”).

El cuestionario se organizó en cuatro grupos de variables. En el primer grupo de variables se incluyeron aquellas preguntas relacionadas con las programaciones y el sistema de evaluación. En el segundo grupo de variables se recogieron aquellas que se relacionaron con las capacidades cognitivas y el sistema

de evaluación y su relación con los instrumentos y procedimientos de evaluación aplicados por el profesorado asistente. El tercer grupo de variables lo conformaron las preguntas relacionadas con los instrumentos y procedimientos de evaluación. Finalmente, el cuarto grupo recogieron las preguntas relacionadas con las creencias de profesorado y estudiantes sobre tópicos relacionados con el sistema de evaluación (Tabla 2).

Tabla 2. Relación de variables y número de cuestión y de ítems en el cuestionario.

Variabes	Nº de cuestión	Nº de ítems
A. Programaciones y sistema de evaluación	1 y 5	6
B. Capacidades cognitivas y el sistema de evaluación	2, 3 y 4	13
C. Instrumentos y procedimientos de evaluación	6 y 7	26
D. Creencias de profesorado y estudiantes sobre tópicos relacionados con el sistema de evaluación	8, 9 y 10	18

Con el objetivo de garantizar que el instrumento cumpliera con los requisitos de calidad suficientes, en su elaboración y diseño se siguieron los siguientes pasos:

- En primer lugar se realizó una búsqueda documental con el fin de identificar las variables más relevantes objeto de estudio, así como instrumentos que hubieran sido aplicados y validados en investigaciones similares (Álvarez et al., 2002; Gutiérrez-García et al., 2011; Heine & Maddox, 2009; Maclellan, 2001; Ruiz, 2005).
- Fruto de esta búsqueda exhaustiva, se elaboró un conjunto o pool inicial de ítems.
- Este conjunto inicial de cuestiones fue sometido al criterio de jueces o expertos (prueba de expertos), quienes valoraron la pertinencia o relevancia (si eran adecuados para valorar lo que realmente se quería), intensidad (la fuerza con la que se relacionan con el objeto de estudio) y claridad (grado en el que los ítems son fácilmente comprensibles) de cada uno de ellos. Con esta prueba se obtuvo información relevante sobre el grado de acuerdo entre expertos y la idoneidad de los ítems seleccionados, eliminando los ítems que no se consideraron apropiados y reduciendo así su número inicial.

A continuación, se desarrolló un estudio piloto: se elaboró la prueba provisional, la cual fue aplicada a una sub-muestra piloto formada por alumnos y profesores de características similares a las que conforma-

ron 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.

Elaborada la escala definitiva, se procedió a su aplicación. Asimismo, se analizaron sus características psicométricas:

1. *Validez*: el hecho de partir de una revisión exhaustiva de investigaciones previas cuyo objetivo e instrumentos aplicados tuvieran un objeto de estudio similar, así como la prueba de jueces realizada con el pool inicial de cuestiones han contribuido a la *validez de contenido* de los instrumentos.

2. *Fiabilidad*: tal como se muestra en la tabla 3, los coeficientes Alfa de Cronbach calculados para cada una de las escalas utilizadas han resultado satisfactorios. Además, 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.

Tabla 3. Fiabilidad de los cuestionarios con el coeficiente Alfa de Cronbach.

Escala	α de Cronbach
Alumnos (63 ítems)	,866
Profesores (63 ítems)	,821

La administración de los cuestionarios fue realizada por los profesores implicados en el estudio, durante el curso académico 2010/2011, y entre una y tres semanas antes de finalizar el semestre. Los cuestionarios eran en formato papel y tenían un carácter anónimo. Los alumnos lo hicieron en horario de clase y a los profesores se les concedió un día para que lo completasen.

Procedimiento de la investigación

Se desarrollaron cuatro etapas durante la investigación, que se detallan junto a cada una de sus fases de forma resumida en la Tabla 4.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 17.0. Se han calculado las medias, desviaciones típicas, así como las frecuencias relativas a cada una de las posibles respuestas. Sin embargo, las frecuencias no serán presentadas en tablas aunque sí destacadas y analizadas según sea pertinente. Para concretar las diferencias entre las percepciones entre profesores y alumnos, se realizaron pruebas paramétricas: concretamente la t de Student.

Tabla 4. Evolución temporal de las etapas y fases del estudio.

Etapa	Fase	Fechas
Preliminar	Revisión bibliográfica. Planteamiento del problema y objetivos. Selección de los sujetos.	Noviembre - Diciembre 2010
Elaboración y validación del instrumento	Elaboración provisional del cuestionario: variables a utilizar y revisión de instrumentos en investigaciones similares. Validación del cuestionario a través de jueces expertos de items iniciales. Estudio piloto, elaboración de escala definitiva y análisis de características psicométricas. Redacción y configuración del cuestionario definitivo.	Enero y Marzo 2011
Recogida de datos	Administración de los cuestionarios en el curso académico 2010/2011 con carácter anónimo.	Junio/Julio 2011
Análisis de los datos y redacción del informe	Tratamiento estadístico de los datos. Redacción del informe de datos.	Septiembre - diciembre 2011

Tabla 5. Sistema de evaluación y su grado de coherencia con los elementos del programa de la asignatura.

	Profesores		Alumnos		T	p
	M	DT	M	DT		
Grado coherencia finalidades programa – sistema evaluación	2,92	,628	2,47	,607	3,416	,002
Grado coherencia contenidos programa – sistema evaluación	3,08	,560	2,80	,656	2,283	,028
Grado coherencia competencias docentes programa – sistema evaluación	2,96	,824	2,42	,765	3,180	,003
Grado coherencia metodología de enseñanza programa – sistema evaluación	3,12	,653	2,49	,770	4,471	,000
Grado coherencia evaluación programa – calificación obtenida	3,00	,566	2,80	,719	1,653	,106
Correspondencia evaluación programa – sistema de evaluación	3,46	,761	2,87	,613	3,812	,001

Resultados y discusión

Desde una perspectiva global, el análisis de la comparación de los resultados de la opinión de los profesores y estudiantes de las tres universidades consideradas parece coincidir con la tónica general de otros estudios similares (Álvarez et al., 2002; Gutiérrez-García et al., 2011; Heine & Maddox, 2009; Ruiz, 2005): en la mayor parte de los casos, la percepción ante la misma afirmación es estadísticamente diferente.

Pero además, los profesores suelen ser más optimistas en las valoraciones que los estudiantes, lo que tampoco es infrecuente, a juzgar por los resultados ofrecidos por otros trabajos (Álvarez et al., 2002, Gutiérrez-García et al., 2011 o Shishavan & Sadeghi, 2009). Posiblemente las razones de esta minus o sobrevaloración dependen de la perspectiva de cada agente encuestado: la bajista de los alumnos podría explicarse entendiendo que estos ven la evaluación, con demasiada frecuencia, como un mal por el que hay que pasar (Biggs, 2005), una “pesadilla”, como lo refiere Brown (2003a, p. 3), o una “trampa” como lo califican Ureña, Vallés y Ruiz, (2009, p. 119), por lo que su percepción puede tener un ligero sesgo negativo. Por otro lado, la valoración alcista de los profesores, en línea a lo en-

contrado por Gutiérrez-García et al. (2011) la explican en términos de lo que Morales (2006) llama “deseabilidad social”: los profesores intentan mostrar una imagen y responder acorde con lo socialmente aceptable, en este caso, académicamente hablando y, por tanto, valorar su trabajo de una manera positiva. Entrando en las dimensiones específicas analizadas en el estudio, los resultados más destacables son los siguientes:

En relación a las percepciones de alumnos y profesores sobre el sistema de evaluación y su grado de coherencia con los elementos del programa de la asignatura (Tabla 5), se puede destacar que aparecen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a casi todas las cuestiones analizadas. Si entendemos un programa de la asignatura como un documento de transparencia y de comunicación con los estudiantes, parece que no está cumpliendo debidamente su misión. El resultado global es muy interesante desde el punto de vista del profesor, dada su potencialidad como elemento de reflexión y mejora: a la hora de redactar y explicar el programa docente, debe quedar claro la interacción entre todos sus elementos y, concretando en el caso de estudio, con la evaluación. Un continuo feedback alumno-profesor puede ayudar a la detección de las incoherencias percibidas por los alumnos a lo largo

del curso y a la reconfiguración del programa. A la inversa, profesor-alumno, las explicaciones y aclaraciones a lo largo del curso pueden ayudar a los alumnos a entender ciertos puntos más complicados o delicados y, que sólo se entenderán una vez adentrados en el sistema, y quizá no tanto al inicio de la asignatura.

En cuanto a las cuestiones puntuales, las mayores diferencias se apreciaron en la metodología ($p < 0,000$). Así, según la opinión del 26,9% de los profesores la metodología tiene un grado de coherencia muy alto con el sistema de evaluación de sus asignaturas, mientras que sólo el 5,3% de los alumnos cree que este grado de coherencia tan alto esté presente. El resultado nos lleva a pensar que los alumnos consideran que se les enseña de una manera no ajustada al formato de la evaluación que la asignatura establece. En efecto, la adaptación a las líneas promovidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido una oportunidad de cambio en los sistemas educativos (Gutiérrez-García et al, 2011; Ruiz-Gallardo y Castaño, 2006). Pero el problema que parece surgir es la falta de alineamiento entre los objetivos de aprendizaje y las actividades de enseñanza, con la evaluación y la calificación, que continúa, en buena medida, con el examen tradicional (Biggs, 2005). Así, en esta línea, se encuentran los resultados de Gutiérrez-García et al. (2011), donde el 64% de los alumnos encuestados indica que el examen es usado siempre o casi siempre en las asignaturas como único medio de calificación. Ruiz (2005) encuentra resultados similares.

Como ya se ha comentado, los alumnos son estrategas y tienden a adaptar su forma de trabajo y estudio a cómo serán evaluados (Navaridas, 2002). Si el sistema de trabajo en clase les obliga a otra cosa distinta a lo que ellos perciben que necesitan para superar ese examen, lo penalizan, ya que pueden considerarlo como “tiempo perdido” para lo que a ellos verdaderamente le interesa, la nota final. De hecho, Álvarez et al. (2002) indican en sus resultados que aunque se presta atención al desarrollo de habilidades, destrezas o actitudes en el proceso de E-A, al final, en la calificación, estos se encuentran en un plano secundario. También Shishavan y Sadeghi (2009) encuentran resultados similares. El efecto de esta falta de alineamiento no debe minimizarse, porque como Rhodes y Tallantyre (2003) indican, el alumno sólo se tomará en serio el aprendizaje de habilidades si éstas se evalúan o porque, como afirma Biggs (2005), si la evaluación se hace mal el resto del proceso de E-A se desmorona. Por tanto debe prestarse especial atención a este elemento. No obstante, a juzgar por la cifra de profesores que piensa que sí es muy coherente (26,9%) se observa que muchos de ellos son conscientes de este problema.

Igualmente se encontró una percepción diferente entre la correspondencia del sistema de evaluación y el programa ($p < 0,001$). El 57,7% de los profesores revelaron que los sistemas de evaluación aplicados siempre se correspondieron con lo recogido en el programa. Sin embargo sólo el 10,5% del alumnado coincide en que esta correspondencia siempre se produjo. El resultado puede ser consecuencia de varios factores: una información insuficiente, poco clara o poco detallada del sistema de evaluación en el programa (problema derivado del profesor), o bien que el alumno no lee detalladamente la guía docente en donde se recoge este aspecto, y espera a que sea el profesor quien se lo explique (problema derivado del alumno) o, finalmente, a que los sistemas de evaluación actuales pueden ser tan complejos que son difíciles de plasmar en la guía docente y de entender por el alumno (problema derivado del sistema). Sobre la base de cualquiera de estos aspectos, los alumnos pueden penalizar minusvalorando su puntuación en la encuesta. Un aumento en la comunicación a lo largo del curso podría minimizar los problemas que de esta incoherencia se derivan.

En realidad, este resultado coincide con la opinión de Brown (2003a), quien indica que en la universidad los modos de evaluación son un misterio para los estudiantes, aunque aparentemente no tanto para los profesores, a la luz de ese 57,7% de opiniones positivas.

Sin embargo, curiosamente los alumnos coinciden con los profesores en su percepción sobre la evaluación-calificación expuesta en el programa y la calificación obtenida (un 69,2% de los profesores y un 56,7% de alumnos consideran el grado de coherencia alto). Ello implica que los alumnos sí tienen claro cómo se les calificará y lo encuentran en el programa. No obstante, entendemos que, puesto que como para el alumno lo más importante es la calificación (Maclellan, 2001; Trillo y Porto, 1999), se preocupa de preguntarlo desde el primer día y/o de buscarlo en el programa, más que otros elementos, como es el sistema de evaluación.

Sí se especifican las percepciones sobre la frecuencia con la que el profesor informa sobre sus aprendizajes al alumno a través del sistema de evaluación empleado (Tabla 6) se apreciaron diferencias importantes (M de 2,65 para profesores y 1,84 para alumnos, $p < 0,000$). El 11,5% y el 53,8% de los profesores concretaron que *siempre* y *bastantes veces*, respectivamente, notificaron a sus alumnos los aprendizajes alcanzados a través del sistema de evaluación utilizado. Sin embargo, solamente el 0,6% y 21,6% de los alumnos respondieron que esta información se diese con sendas frecuencias, respectivamente de nuevo, por parte del profesorado. A juzgar por estos resultados, parece que se está hablando de realidades diferentes: casi dos tercios de los

Tabla 6. Percepciones sobre la frecuencia en que el profesor informa sobre los aprendizajes del alumno.

	Profesores		Alumnos		T	p
	M	DT	M	DT		
Frecuencia información sobre aprendizaje a través sistema de evaluación	2,65	,846	1,84	,843	4,561	,000

Tabla 7. Percepciones sobre la presencia de la capacidad cognitiva en sistema de evaluación.

Capacidad cognitiva	Profesores		Alumnos		t	p
	M	DT	M	DT		
Recordar	2,54	,706	3,22	,765	-4,549	,000
Aplicar	3,35	,562	2,74	,754	4,854	,000
Comprender	3,23	,587	2,58	,810	4,941	,000
Analizar	2,81	,749	2,28	,792	3,316	,002
Sintetizar	2,68	,988	2,27	,825	1,981	,057
Valorar	2,65	,689	2,06	,956	3,873	,000

Tabla 8. Importancia de la capacidad cognitiva para la formación del alumnado.

Capacidad cognitiva	Profesores		Alumnos		t	p
	M	DT	M	DT		
Recordar	2,50	,860	2,43	1,062	,390	,698
Aplicar	3,81	,402	3,57	,703	2,520	,015
Comprender	3,85	,368	3,71	,560	1,651	,106
Analizar	3,54	,647	3,33	,711	1,486	,146
Sintetizar	3,27	,667	3,27	,742	,002	,999
Valorar	3,19	,849	3,49	,722	-1,670	,105

profesores consideran que informan a los alumnos de sus aprendizajes con frecuencia, mientras sólo poco más de un quinto de los alumnos lo percibe así. Ello muestra una clara falta de entendimiento entre ambos agentes, que debe resolverse, de modo que el alumno se haga consciente de ese progreso en el aprendizaje que la evaluación le está dando.

El resultado no es sorprendente. Hounsell (2007) proporciona algunos ejemplos de grandes estudios internacionales como el National Student Survey (2005) o el Quality Assurance Agency for Higher Education (2003), en donde se destaca cómo una de las principales preocupaciones de los estudiantes es el feedback. También en España, Gutiérrez-García et al. (2011) detectan en su estudio que el 78% del profesorado responde que realiza comentarios conjuntos de los resultados de los exámenes, mientras que solo el 17% de los alumnos opina igual. La literatura es relativamente abundante, proporcionando explicaciones sobre las preocupaciones sobre el feedback. Por ejemplo, Hounsell et al. (2005) hablan de que el problema no viene solamente de la calidad de esa realimentación, sino también de su frecuencia y puntualidad (como es el caso del presente estudio), lo que para Race (2003) puede conducir a que

los alumnos ya estén en otras cosas y no considerarán una prioridad aprender de ella. Pero no menos importante son los resultados de Lillis y Turner (2001), cuando indican que a los comentarios de los profesores les falta transparencia, lo que produce en los alumnos inseguridad ante una información incompleta (Hounsell, 1987). Y en la misma línea está que esa información carece de guía y de las directrices adecuadas para poder mejorar el trabajo (Hyland, 2000).

En relación a la capacidad cognitiva, se encontraron percepciones diferentes en función de si se comparó la presencia en el sistema de evaluación (Tabla 7) o la importancia que tenía para la formación del alumnado (Tabla 8).

En el primer caso, es interesante señalar que en todas las capacidades cognitivas se encontraron diferencias, siendo las mayores en *recordar*, *aplicar*, *comprender* y *valorar* ($p < 0,000$). Así por ejemplo, en todas menos en *recordar* los profesores tienen mayores puntuaciones medias. Aquí se aprecian claramente las diferencias de percepción, los profesores son más optimistas: sólo el 3,8% del profesorado manifestó que estuviese presente en todas las ocasiones en el sistema de evaluación y, sin embargo, el 37,4% del alumnado especi-

ficó que sí lo estuvo en todo momento. Resulta difícil entender la razón de esta discrepancia, pero la realidad parece apuntar a que, aunque el profesor se esfuerza porque el sistema de evaluación sea poco memorístico y más aplicativo o reflexivo, al final el estudiante lo que percibe es que, como siempre, lo que tiene que hacer es estudiar, para básicamente, recordar, llevando todo el proceso evaluativo al punto de inicio y que parece alejarlo de la evaluación formativa. Los resultados de Álvarez et al. (2002) en la Universidad de Sevilla parecen coincidir, ya que obtienen que, aunque se presta atención a aspectos como habilidades, destrezas o actitudes, la realidad es que en el examen y en la calificación estos pasan a un plano secundario.

Sin embargo en el segundo caso, y como elemento positivo, el alumno sí percibe que los componentes fundamentales de una formación completa universitaria están presentes en el proceso de aprendizaje (Tabla 8). Esta formación incluye habilidades cognitivas de orden superior, en términos de Biggs (2005). Observando los resultados de esta Tabla 8, se destaca el elevado valor que se le da a las capacidades de alto nivel y el acuerdo en las percepciones de alumnado y profesorado en cuanto a la importancia de dicha capacidad en la formación del alumnado, apreciándose únicamente alguna discrepancia en la capacidad de *aplicar*.

Comparando con otros estudios, los resultados discrepan de los obtenidos por Álvarez et al. (2002), en donde estas habilidades parecían no ser la tónica general en la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los estudiantes; por tanto da la impresión de haberse avanzado, al menos en esta dimensión. A su vez, se acerca a los resultados de Gutiérrez-García et al. (2011), que encuentra posiciones intermedias de estrategias docentes, ya no tan centradas en la enseñanza y sí más en el aprendizaje.

El consenso, pues, parece evidenciar un acercamiento metodológico a sistemas de E-A más participativos, centrados en el alumno y en su aprendizaje; pero la discrepancia en los ítems relacionados con la evaluación nos inducen a pensar que no terminan de cuajar en unos modelos de evaluación más armónicos con este tipo de aprendizaje (Biggs, 2005; López-Pastor, 2004). Asimismo, en casos en que sí exista esta alineación, ayudaría a mitigar parcialmente esas diferencias tan altas una mayor comunicación entre profesores y alumnos acerca del proceso evaluativo y de sus diversos componentes, que aclare cómo serán evaluados en la práctica todos esos elementos no cognoscitivos y su peso en la calificación. Y no solo al principio de curso, como apuntan Ureña et al. (2009), sino periódicamente, a lo largo del mismo y al final, haciendo consciente al alumno de sus aprendizajes y de cómo estos deben ser demostrados.

En cuanto a las percepciones sobre la frecuencia en la utilización de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación (Tabla 9), las percepciones son próximas en algunos de ellos. Son destacables por esa proximidad y por las medias altas de profesores y alumnos, tres: *examen preguntas abiertas*, *informes* y *cuaderno de campo*. Pero llama la atención que los *informes* obtienen la media más alta en profesores y la segunda en alumno. Se trata de una forma de evaluación práctica (Brown, 2003b), especialmente interesante si tiene un componente reflexivo y va acompañado de un adecuado feedback y puede considerarse como una evidencia de aproximación hacia enseñanzas más centradas en el alumno. No obstante, la tradicional prueba tipo test, que evalúa básicamente un conocimiento declarativo (Biggs, 2005), es la más frecuente desde el punto de vista de los alumnos, y la tercera por parte de profesores.

Las discordancias más acentuadas se hallaron en el instrumento de evaluación de *examen preguntas cerradas* (M de profesores de 0,85 y M de alumnos de 2,09, $p < 0,000$). Las percepciones de los profesores sobre la utilización de dicho instrumento fueron mucho más bajas que las de los alumnos. En este sentido, para ninguno de los profesores la frecuencia de utilización de este instrumento fue muy alta o alta, frente al 7% y 25,1% de los alumnos que así lo consideraron. Este resultado nos lleva a una nueva cuestión: ¿entienden profesorado y alumnado lo mismo por examen de respuesta cerrada? Lo más probable es que no, por ello tanta diferencia en un resultado que, a priori, no parece una cuestión subjetiva. Retomando la reflexión anterior, quizá una mayor comunicación profesor-alumno en lo relativo a procesos de evaluación aclararía más qué se está haciendo, y cómo, reduciendo las diferencias de percepción entre ambos grupos.

El desacuerdo fue también destacable en los instrumentos *examen tipo test* (M de profesores 2,38 y M de alumnos de 3,26, $p < 0,006$) y procedimiento de evaluación *control participación aula* (M de profesores 2,54 y M de alumnos 1,93, $p < 0,012$). Lo cierto es que el alumno sabe que el control de su participación en el aula es una parte más de la evaluación. Sin embargo, el valor que representa globalmente en su calificación suele ser bajo por lo que tiende a despreciarlo. Esta puede ser una razón de la escasa puntuación que se le da a este ítem, en relación a la opinión del profesor.

Por lo que se refiere al grado de acuerdo con enunciados sobre evaluación (Tabla 10), se encontraron en varios de ellos medias muy próximas en profesorado y alumnado, por ejemplo respecto a: las pruebas se anuncian con antelación y son acordadas, la evaluación fomenta la motivación por aprender. Las mayores di-

Tabla 9. Percepciones sobre la frecuencia de utilización de instrumentos y procedimientos de evaluación.

Instrumentos y procedimientos de evaluación	Profesores		Alumnos		t	p
	M	DT	M	DT		
Observación profesor	1,69	1,320	1,85	1,057	-,574	,570
Control participación aula	2,54	1,104	1,93	,974	2,659	,012
Examen tipo test	2,38	1,444	3,26	,843	-3,004	,006
Examen preguntas abiertas	2,38	1,359	2,44	,902	-,217	,829
Examen preguntas cortas (explicaciones breves)	2,19	1,297	2,35	,903	-,580	,567
Examen preguntas cerradas (definiciones)	,85	,925	2,09	,957	-6,348	,000
Examen con documentación	,88	1,177	1,02	,982	-,572	,572
Examen oral	,69	,928	,78	,795	-,445	,659
Pruebas físicas	1,81	1,650	,78	,795	-,833	,412
Portafolios	1,35	1,413	1,16	1,059	,652	,519
Cuaderno de campo	1,35	1,355	1,28	1,053	,224	,825
Informes	3,15	1,008	3,23	,868	-,356	,724
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,19	1,327	2,06	1,018	,471	,641

Tabla 10. Grado de acuerdo con enunciados sobre evaluación.

Enunciados sobre evaluación	Profesores		Alumnos		t	p
	M	DT	M	DT		
Interacción P-A favorece evaluación	3,58	,578	3,29	,831	2,190	,034
Pruebas evaluación anunciadas con antelación	3,27	,919	3,18	,747	,496	,623
Pruebas evaluación acordadas con profesorado	2,35	1,093	2,30	1,107	,182	,856
Evaluación genera tensión-nerviosismo en alumnado	2,35	,936	2,98	,826	-3,249	,003
Evaluación fomenta motivación por aprendizaje en alumnado	2,31	,788	2,26	,903	,298	,768
Evaluación positiva repercute en autoestima alumnado	3,27	,667	3,47	,689	-1,450	,156
Conocimiento previo sistema de evaluación favorece proceso de aprendizaje	3,42	,703	3,26	,708	1,080	,288

vergencias en el enunciado *evaluación genera tensión-nerviosismo en alumnado* (M de profesores 2,35 y M de alumnos 2,98, $p < 0,003$). De entre los profesores, sólo el 7,7% concretó que la evaluación puede generar tensión en el alumnado con un grado de acuerdo muy alto, frente al 26,9% de los alumnos. Como se ha comentado, la evaluación para el alumno es un mal por el que hay que pasar. En ella se juega mucho, por lo que, lógicamente, le genera gran tensión (Biggs, 2005; Brown, 2003a). Por supuesto que el profesor es consciente, pero parece, con sus respuestas, que tiende a minusvalorarlo. Los elementos de tensión han sido muy estudiados en sistemas de Aprendizaje Basado en Problemas, procedimiento cada vez más frecuente en la universidad (Hung, 2009; Ruiz-Gallardo, Castaño, Gómez-Alday & Valdés, 2011), en donde el alumno es responsable de qué y cuánto tiene que aprender, por lo que le genera gran inseguridad y estrés (Vardi & Ciccarelli, 2008). Sin embargo, el profesor piensa que el alumno ha aprendido todo lo necesario para superar la asignatura, con su trabajo diario y los casos y problemas resueltos, por lo que no tiene motivos para ese nerviosismo. Si todo ello se combina con un examen final tradicional, en donde se pone en juego gran parte de su calificación, el efecto de tensión puede multiplicarse.

Finalmente, se analizaron las percepciones sobre cómo se estableció la calificación en las asignaturas (Tabla 11). Es llamativo que ambos grupos coincidieron en las percepciones relacionadas con la calificación, por lo que las diferencias no fueron significativas. A partir de este consenso, la interpretación de estos resultados proporciona una panorámica sobre cómo suele realizarse la calificación de los alumnos en los casos estudiados: escasa participación del estudiante en la determinación de su calificación y la autoevaluación y coevaluación son infrecuentes. Coincide, no obstante, con los resultados de otros estudios similares en el panorama español (Álvarez et al., 2002; Gutiérrez-García et al., 2011).

Así pues, parece que los profesores implicados en este estudio no ceden a los estudiantes ni comparten con ellos parte de la responsabilidad de la evaluación y, particularmente, de la calificación. En la literatura aparecen algunas razones para explicar esta reticencia: miedo a que las notas sean muy diferentes a las establecidas por los profesores (Brew, 2003) y sobre todo, a la duda de una emisión justa y responsable (Sluijsmans, Moerkerke, Merrinboer & Dochy, 2001), a que los comentarios ofrecidos por los compañeros no estén ajustados a la opinión del profesor (Van der Berg, Admiraal & Pilot, 2006) o al hecho de que los comentarios de

Tabla 11. Grado de acuerdo sobre cómo se estableció la calificación.

Afirmaciones sobre calificación	Profesores		Alumnos		t	p
	M	DT	M	DT		
Calificación decide profesorado	3,23	,908	3,04	,860	1,031	,310
Alumnado se autocalifica	1,50	1,304	1,47	1,042	,120	,905
Calificación dialogada y consensuada entre profesor y alumno	1,12	,993	1,30	1,124	-,867	,392
Se califica a partir de autoevaluación	1,08	1,230	1,31	1,086	-,913	,368
Se califica a partir de coevaluación	1,15	1,405	1,61	1,228	-,1580	,124

alumnos no sean bien aceptados por los compañeros (Cohen & Sampson, 2001). Tampoco puede olvidarse la dificultad para asumir la pérdida de hegemonía y poder que representa para el profesor compartir su principal elemento de control sobre los alumnos y el aula.

Conclusiones y consideraciones prácticas

La percepción de profesores y alumnos en relación a la evaluación es, con frecuencia, distinta. En general, los alumnos puntúan más bajo las mismas cuestiones, tal vez por la visión negativa que tradicionalmente tienen de la evaluación como herramienta de calificación. No obstante, los resultados tienen un gran potencial desde el punto de vista de la mejora docente. Así, observando las diferencias más notorias, sería interesante alinear más y mejor lo que se pretende con la evaluación y lo que los alumnos deben entender con la misma, que en estos momentos, y a la luz de los resultados, parece estar alejada. Con ello se pueden vencer ciertas barreras de incomunicación y malos entendidos entre profesores y alumnos, al tiempo que se le proporciona transparencia al proceso, lo que puede conseguir mejorar el clima del aula. Se trata, por tanto, de una futura línea de trabajo que puede aportar resultados interesantes.

Los alumnos encuentran falta de coherencia entre los diferentes elementos recogidos en el programa (finalidades, contenidos, competencias, metodología de enseñanza) y la evaluación llevada a cabo. La aparente inconexión entre lo que se refleja en el programa y lo que luego ellos entienden que se está haciendo debe preocuparnos desde el punto de vista de utilidad del programa propuesto. En este sentido, la fluida comunicación y feedback profesor-alumno, y viceversa, se presentan como cura para salvar parte de las incoherencias detectadas, y que en buena medida suponen simples malos entendidos.

Parece que hay consenso entre ambos grupos en relación a la presencia de habilidades cognitivas de orden superior en el proceso de E-A, con medias elevadas, mientras que estas habilidades no aparecen reflejadas en la evaluación, según los alumnos y buena

parte de los profesores. Ello da a entender que el proceso de ajuste a métodos más centrados en el aprendizaje se ha quedado a medio camino: se ha avanzado en la parte metodológica, pero resistiéndose el profesor a transformar la evaluación en un proceso más integrado en el proceso de E-A, más participativa y formativa, y en donde el feedback sea significativo, frecuente, puntual y con directrices para la mejora.

La evaluación por compañeros y la autoevaluación, así como la participación en la calificación, si bien no parecen ser muy utilizadas, son instrumentos fundamentales para potenciar un aprendizaje a lo largo de la vida (Tan, 2007; Falchikov, 2007), además de otras muchas competencias necesarias para los futuros profesionales (véase, por ejemplo: Falchikov, 2007). Por ello la auto y coevaluación deben integrarse en el sistema de E-A más activamente si se quiere conseguir una formación completa en el estudiante universitario.

El trabajo expuesto abre muchas vías de continuación: desde detallar el análisis por género, ya que muchos estudios encuentran diferencias importantes, a trabajos a largo plazo que comprueben modificaciones en las diferencias intergrupos, tras aplicar elementos de corrección al sistema por parte de los profesores o hacer énfasis en puntos débiles determinados a partir de las encuestas. A su vez, la opinión de egresados, con una perspectiva más práctica, especialmente cuando procede de aquellos ya incorporados al mundo laboral, puede ayudar a reconfigurar la evaluación en función de la realidad de las necesidades.

Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física". Convocatoria del Plan nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años deduración (2011-2013). Nuestro agradecimiento a José Luis Arias Estero, por su ayuda con el tratamiento estadístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, D. & Vigneron, F. (2009). Peer Observation Reports and Student Evaluations of Teaching: Who Are the Experts? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 18-39.
- Adams, J. B. (2005). What Makes the Grade? Faculty and Student Perceptions. *Teaching of Psychology*, 32(1), 21-24.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S., & Correa, J. (2002). Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organisational learning: a theory-of-action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Balam, E. M. & Shannon, D. M. (2010). Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 209-221.
- Barnett, R. (2007). Assessment in higher education: an impossible mission? En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education* (pp. 3-13). Abingdon: Routledge.
- Barnett, C.W., Matthews, H.W., & Jackson, R.A. (2003). A Comparison Between Student Ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(4), 1-6.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007) Introduction: Assessment for the longer term. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education* (pp. 3-13). Abingdon: Routledge.
- Brew, A. (2003). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment. En S. Brown & A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in higher education* (pp. 159-171). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brown, S. (2003a). Institutional strategies for assessment. En S. Brown & A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in higher education* (pp. 3-13). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brown, S. (2003b). Assessing practice. En S. Brown & A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in higher education* (pp. 95-105). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *Relieve*, 16 (2), 1-17. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm.
- Cohen, R. & Sampson, J. (2001). Implementing and managing peer learning, en D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer learning in Higher Education* (pp. 50-66), London: Kogan Page.
- Das, M., Mpfu, D. J. S., Hasan, M. Y., & Stewart, T. S. (2002). Student perceptions of tutor skills in problem-based learning Tutorials. *Medical Education*, 36, 272-278.
- De Salvador, X. (1996). Sobre la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: ¿Está mediatizada la valoración de los alumnos por las calificaciones? *Revista Española de Pedagogía*, 203, 107-128.
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education* (pp. 128-143). Abingdon: Routledge.
- Germain, M. L. & Scandura, T. A. (2005). Grade inflation and student individual differences as systematic bias in faculty evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 58-67.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- 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.
- Heine, P. & Maddox, N. (2009) Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An Exploratory Study of Gender and Class Differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: McGrawHill.
- Hofstein, A. & Lazarowitz, R. (1986). A comparison of the actual and preferred classroom in biology and chemistry as perceived by high-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 189-199.
- Hounsell, D. (1987). Essay-writing and the quality of feedback. En J. T. E. Richardson, M.W. Eysenck & D. Warren-Piper (Eds.), *Student learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp. 109-119). Milton Keynes, UK: SRHE - Open University Press.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud & N. Falchikov (Ed.), *Rethinking assessment in Higher Education* (pp. 101-113). Abingdon: Routledge.
- Hounsell, D., Entwistle, N. J., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J. ... & Xu, R. (2005). *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses: End-of-Award Report to the Economic and Social Research Council on Project L139251099*, Universities of Edinburgh, Durham and Coventry: ETL Project. Recuperado de <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf>
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4, 118-141.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment. En A. Booth & P. Hyland (Eds.), *The practice of university history teaching* (pp. 233-247). Manchester: Manchester University Press.
- Langan, C., Wheeler, P., Shaw, E.M., Haines, B.J., Cullen, W.R., Boyle, J.C. ... & Preziosi, R.F. (2005). Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21-34
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Levy, J., Wubbels, T., den Brok, P., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6, 1, 57-68.
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 3-13.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515- 523
- Moore, M. J. (2008). Student perceptions of teaching evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 177-181.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- National Student Survey (2005). Recuperado de <http://www.thestudentsurvey.com/>.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2003). *Learning from Subject Review, 1993-2001: Sharing Good Practice*, Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de <http://qaaa.ac.uk>.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.

- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275-286.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education* (2ª reimpresión). Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Rhodes, G. & Tallantyre, R. (2003). Assessment of Key Skills. En S. Brown & A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in Higher Education* (pp. 106-121). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ruiz, E. (2005). *Evaluación de la calidad del aprendizaje de los alumnos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de León. León. España.
- Ruiz-Gallardo, J. R. & Castaño, S. (2006). La Universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación*, 18, 253-270.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Castaño, S., Gómez-Alday, J. J., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27, 619-627
- Safer, A.M., Farmer, L.S.J., Segalla, A., & Elhoubi, A.F. (2005). Does the distance from the teacher influence student evaluations?. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 28-35.
- Shishavan, H. B. & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4462/3803>.
- Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G., van Merrinboer, J. J. G., & Dochy, F. J. R. C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation* 27, 153-173.
- Sojka, J., Ashok, K. G., & Dawn, R. D. S. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching. *College Teaching*, 50(2), 44-49.
- Tan, K. (2007). Conceptions of self-assessment: what is needed for long-term learning?. En D. Boud & N. Falchikov (Ed.), *Rethinking assessment in Higher Education* (pp. 114-127). Abingdon: 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. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Ureña, N., Vallés, C., & Ruiz, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. M. López-Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147.
- Vardi, I. & Ciccarelli, M. (2008). Overcoming problems in problem-based learning: a trial of strategies in an undergraduate unit. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 345-354.