

Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico

Assessment itineraries and its relation with academic achievement

Jorge Lizandra
Alexandra Valencia-Peris
Rodrigo Atienza Gago
Daniel Martos-García
 Universitat de València (España)

Jorge Lizandra
Alexandra Valencia-Peris
Rodrigo Atienza Gago
Daniel Martos-García
 Universitat de València (España)

Resumen

En los últimos años la realidad educativa universitaria muestra atisbos de cambio. Entre otras innovaciones, ha supuesto la introducción de nuevas formas de evaluación, despertando así el interés científico que merece. Concretamente, la evaluación formativa y compartida se desarrolla en itinerarios de evaluación que tratan de adaptarse a las necesidades del alumnado. Las vías de evaluación continua, mixta y final, no obstante, se relacionan con diferentes rendimientos académicos, lo que merece la pena valorar

Abstract

In recent years the university educational reality shows signs of change. Among other innovations, it has meant the introduction of new ways of assessment, arousing the scientific interest it deserves. Concretely, the formative and shared assessment is developed in assessment routes that try to adapt to the needs of the students. However, the continuous, mixed and final assessment methods are related to different academic performance, which is worth considering. This article tries to deepen in the relation that these itineraries

con detenimiento. Este artículo trata de profundizar en la relación que dichos itinerarios tienen con las calificaciones obtenidas y se analiza de manera descriptiva las tendencias de evaluación del profesorado así como las preferencias de elección de sistema de evaluación por parte de sus estudiantes. Los resultados muestran, por una parte, como la mayor parte del alumnado opta por una evaluación continua y formativa, y por la otra, que dicho itinerario se relaciona con altas calificaciones académicas. Los peores resultados académicos los obtiene el alumnado que accede a la evaluación final. Este estudio constata no solo la preferencia del alumnado por los itinerarios de evaluación que contemplan la evaluación formativa y compartida, sino la influencia que tienen estos elementos en el rendimiento, es decir, en las notas. Ello contribuye a entender mejor las necesidades y elecciones de nuestro alumnado y, por consiguiente, a ajustar de forma óptima nuestra docencia.

Palabras clave: métodos de evaluación, rendimiento académico, educación superior, itinerarios de evaluación, evaluación formativa y compartida, calificaciones.

have with the obtained marks and analyses descriptively teacher assessment trends and students' system assessment preferences of choice. The results show, on the one hand, how the majority of the students choose a continuous and formative assessment, and on the other hand, that this itinerary is related to higher academic marks. The worst academic results are obtained by the students who opt for final evaluation. This study confirms not only the students' preference for the assessment itineraries that contemplate formative and shared assessment, but also the influence that these elements have on performance, that is, on the marks. This helps to better understand the needs and choices of our students and, consequently, to optimally adjust our teaching.

Key words: assessment methods, academic performance, higher education, assessment itineraries, formative and shared assessment, marks.

1. Introducción

El término evaluación evoca una de las facetas más importantes en la tarea docente, hasta el punto que López-Pastor (2004:267) la entiende como una “encrucijada didáctica” que afecta a todos los demás elementos educativos. Sin embargo, a pesar de su importancia, la evaluación no ha llamado la atención que debiera por parte del profesorado, en parte por su asimilación con la calificación. Afortunadamente, en los últimos tiempos parece que la literatura científica al respecto se ha hecho eco de un creciente interés por las prácticas de evaluación, además de constatarse un esfuerzo por la clarificación de los conceptos relacionados.

En el continente europeo la constitución y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha conllevado algunos cambios importantes en la docencia universitaria, en aras de responder a las nuevas demandas sociales (Pareja y Pedrosa, 2014). De forma sintética, podemos establecer que, entre otras innovaciones, ha supuesto

la introducción de nuevas metodologías docentes y cambios en las formas de evaluación (García-Merino, Urionabarrenetxea y Bañales-Mallo, 2016; López-Pastor *et al.*, 2007). A este respecto, dichos cambios no son ajenos al continente americano, habida cuenta de las sinergias entre el EEES y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (Álvarez, Boedo y Álvarez, 2012).

Volviendo a la evaluación, hemos de constatar cómo se están abriendo paso nuevas concepciones coherentes con las metodologías activas y la participación del alumnado en cada vez más fases de su educación. De este modo, la evaluación formativa (EF, a partir de ahora) comienza a proliferar (Martínez, 2012). Se entiende por EF aquel proceso de evaluación la finalidad del cual no es otra sino mejorar la enseñanza y el aprendizaje, gracias sobre todo al feedback vertido acerca de la propia práctica (López-Pastor, 2008; Santos Guerra, 1993). De forma complementaria, y debido a los procesos de democratización de la educación, se vienen dando pasos claros que favorecen la participación del alumnado en su evaluación (Tan, 2008), lo que se conoce como evaluación compartida (EC en adelante), por ejemplo, mediante la autoevaluación o la evaluación por pares (López-Pastor *et al.*, 2007).

Consecuentemente, una de las estrategias para promover la EF y la EC es la implementación de distintos itinerarios de evaluación que, la mayoría de las veces, el alumnado puede escoger antes de empezar una asignatura. Así, aunque encontramos el itinerario del examen final (donde la evaluación y la calificación se concentran en el momento final y se sustancian en un examen), constatamos el uso de dos itinerarios más:

- Itinerario de evaluación continua y formativa: responde esta opción a las exigencias antes mencionadas, siendo un itinerario “en el cual se realizan una serie de tareas de aprendizaje tuteladas por el profesorado. En esta vía de evaluación se destaca el seguimiento y la emisión de *feedback* continuado a lo largo del proceso, lo que permite al alumnado mejorar a partir de las distintas correcciones” (Atienza *et al.*, 2016). Se pueden ver ejemplos de este tipo de itinerario y sus características esenciales en Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013), López-Pastor, Pintor, Muros y Webb (2013) y López-Pastor (2008).
- Itinerario mixto: si bien el itinerario anterior está pensado para el alumnado que asiste regularmente a clase, en este caso se ofrece una vía para aquellas personas que, deseando seguir una evaluación continua, no pueden hacerlo en las mismas condiciones, tanto de asistencia como de seguimiento regular (López-Pastor, 2008). Así, la vía mixta recoge elementos de las dos opciones anteriores, de forma que combina el examen final con la realización de trabajos.

El uso de estos itinerarios se ha visto promovido, entre otros agentes, por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior¹ (RNEFC-ES), de la cual forma parte esta investigación, formada por 164 docentes de 32 universidades españolas (López-Pastor *et al.*, 2015). La RNEFC-ES se basa en la aplicación y desarrollo de buenas prácticas de EF y EC, lo que ha producido notables resultados académicos, muchos de los cuales se están explicitando en numerosas publicaciones. Dichos

¹ Este artículo recoge datos del proyecto de investigación: EDU 2013-42024-R, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016

resultados constatan las bondades pedagógicas de la EF y la EC (Arribas, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015a; López-Pastor, 2011a, 2009 y 2008; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009).

En este sentido, consideramos que el desarrollo de sistemas de evaluación cada vez más educativos, que atiendan las necesidades sociales, pero que se acoplen a las exigencias y características del alumnado, requiere valorar detenidamente los efectos que dichos sistemas tienen. Más allá de los cambios a nivel legal e institucional, cabría preguntarnos, como hacen García-Merino *et al.* (2016), si dichos cambios han afectado de igual manera al rendimiento de nuestro alumnado. En este punto, es menester introducir el concepto de rendimiento académico (RA), puesto que es un valor usado para determinar lo aprendido por el alumnado. De forma sintética, podemos establecer como el RA son las calificaciones que obtienen las y los alumnos, lo que lo convierte en un concepto ciertamente controvertido como elemento de análisis (Arribas, 2012). Sin embargo, tener en cuenta el RA en nuestros estudios ayuda a establecer la influencia que sobre esta variable tienen nuestras actuaciones (Fraile *et al.*, 2013). La literatura sobre este tema viene a constatar la manifiesta influencia que sobre el RA tienen las diferentes vías de evaluación, destacando la relación positiva entre RA y EF. Así lo explicitan numerosos estudios que han demostrado como el alumnado que ha optado por el itinerario continuo, es decir, el formativo y compartido, ha obtenido calificaciones altas, siempre mayores que las obtenidas en los otros dos itinerarios (Arribas, 2012; Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián-Clemente y Zaragoza-Casterad, 2011; Fraile *et al.*, 2013; López-Pastor, 2008; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014).

Así, por ejemplo, el alumnado que cursa las asignaturas siguiendo el itinerario de evaluación continua obtiene mayoritariamente calificaciones de notable o excelente, el itinerario mixto arroja predominantemente notables y la vía final se relaciona con notas más bajas, rondando siempre el aprobado (Fraile *et al.*, 2013). A estos datos se acogen también Castejón *et al.* (2011) y Manrique, Vallés y Gea (2012), para establecer la asociación entre un mayor RA y el itinerario de EF y EC, lo que en su opinión nos hace pensar en mayores aprendizajes. Por ello, no es de extrañar que la mayoría del alumnado elija el itinerario continuo y, cuando se le pregunte, lo perciba más satisfactoriamente (Romero-Martín *et al.*, 2014). En relación a esto, y tomando los datos de Fraile *et al.* (2013), vemos como la inmensa mayoría del profesorado perteneciente a la RNEFC-ES diseña su asignatura en base al itinerario continuo (un 90% de los casos analizados). A pesar de ello, se echan en falta propuestas que ofrezcan al alumnado los itinerarios a elegir, puesto que solo un 33% del profesorado ofrece a su alumnado dos itinerarios, mientras que los tres descritos se circunscriben a un 7.8%, lo que nos parece insuficiente.

Objetivos de estudio

El objetivo principal de este trabajo es conocer las diferencias en el rendimiento académico obtenido por el alumnado en función de los diferentes itinerarios de evaluación empleados. Además, se analizarán de manera descriptiva las tendencias de evaluación del profesorado, así como las preferencias de elección de sistema de evaluación por parte de sus estudiantes.

2. Metodología

2.1 Participantes e instrumentos

Los datos utilizados son parte de la información proporcionada en los informes semiestructurados sobre la docencia impartida por un grupo de docentes universitarios que pertenecen a la RNEFC-ES durante los cursos 2013-2014 y/o 2014-2015. Concretamente, han participado 65 docentes en 82 acciones formativas distintas (740 créditos totales), en las que impartieron clases a 4366 estudiantes provenientes de distintas titulaciones (principalmente del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Grado en Maestro/a en Educación Primaria) de 16 universidades españolas.

El informe es un documento que cumplimentan anualmente los docentes participantes en la RNEFC-ES. En él se recoge el desarrollo de una buena práctica docente llevada a cabo durante el curso, así como información relativa a aspectos generales de evaluación (itinerarios, actividades e instrumentos de evaluación), características generales de la experiencia desarrollada (valoración del proceso, ventajas e inconvenientes de la experiencia), cuestiones relacionadas con el rendimiento académico (calificaciones globales de los estudiantes y en función de tipo de itinerario de evaluación) y la carga horaria de trabajo para las y los docentes y su alumnado.

2.2 Variables

Dado que mediante este estudio se pretende conocer las relaciones existentes entre los itinerarios de evaluación y el rendimiento académico en un sentido amplio, se han considerado las siguientes variables principales:

- *Itinerarios de evaluación*: se consideran fundamentalmente la evaluación continua y formativa, la evaluación final y la evaluación mixta (una combinación de ambas).
- *Tasa de rendimiento* (en adelante TR): número de estudiantes que aprueban la asignatura respecto del número de estudiantes que se han matriculado.
- *Tasa de éxito* (TE de aquí en adelante): número de estudiantes que aprueban la asignatura respecto del número de estudiantes que se presentan.
- *Tasa de rendimiento académico* (TRA a partir de ahora): resulta de una media ponderada entre las dos variables anteriores ($TRA=0.7 \times TR+0.3 \times TE$).

Resultados académicos: por una parte, se contempla la distribución por grado de los resultados globales y además se recogen la nota media de los estudiantes en función del tipo de itinerario de evaluación. También se ha calculado un índice de rendimiento (IR) para cada caso en cada vía en base a la fórmula propuesta por Fraile *et al.* (2013) consistente en un sumatorio de la multiplicación del valor asignado a cada calificación por el porcentaje de estudiantes, dividido por el sumatorio del porcentaje de estudiantes. La escala de valores numéricos asignados a cada calificación fue la siguiente: 3 puntos para el suspenso, 6 para el aprobado, 8 para el notable, 9 para el sobresaliente y 10

para la matrícula de honor. En este cálculo no se han tenido en cuenta el alumnado No Presentado con el objetivo de no alterar la validez y fiabilidad del estadístico resultante.

2.3 Análisis de datos

Una vez codificada y depurada la información de los informes en una base de datos, se han llevado a cabo análisis estadísticos con el programa SPSS versión 22.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Concretamente, se ha realizado estadística descriptiva y correlaciones bivariadas con un nivel de significación de $p < 0.05$.

3. Resultados y discusión

3.1 Oferta y demanda de itinerarios de evaluación

A partir de los resultados, encontramos que el profesorado perteneciente a la RNEFC-ES tiende a ofertar más de una vía de evaluación (tabla 1), lo cual se alinea con las recomendaciones de Pérez-Pueyo *et al.* (2008) quienes consideran ético no imponer una evaluación formativa y continua -a pesar de las ventajas que nos ofrece-, sino brindar distintas opciones para que el alumnado elija entre ellas. Si comparamos nuestros resultados con los ofrecidos por Arribas (2012), observamos que se mantiene estable el índice de docentes que ofrece más de un itinerario de evaluación (70.7%), y que aumenta considerablemente la proporción de profesorado que incluye tres itinerarios en el sistema de evaluación de sus asignaturas (del 11% al 29%). Los resultados son incluso más optimistas si los comparamos con los hallados en Fraile *et al.* (2013), quienes recogiendo datos similares obtuvieron que el 58% del profesorado ofreció una única vía de evaluación, frente a quienes ofertaron 2 o 3 diferentes (33.3% y 7.8% respectivamente).

Tabla 1. Tipos de vías ofertadas por los y las docentes participantes en sus asignaturas.

Nº de vías ofertadas	n (%)	Tipos de vías	n (%)
1 vía	22 (29.3%)	Sólo continua	14 (18.6%)
		Sólo mixta	8 (10.7%)
2 vías	31 (41.4%)	Continua y mixta	3 (4%)
		Continua y final	23 (30.7%)
		Mixta y final	5 (6.7%)
3 vías	22 (29.3%)	Continua, mixta y final	22 (29.3%)

Podemos interpretar positivamente este hecho dado que, *a priori*, cuantas más opciones tenga el alumnado, más posibilidades hay de que la evaluación se adapte a sus situaciones particulares (López-Pastor, 2009). Existen diferentes situaciones en las que el alumnado no puede comprometerse a una asistencia regular a clase (situaciones profesionales o familiares), o simplemente deciden mantener sistemas de evaluación tradicionales dado que históricamente les han reportado buenos resultados. Para atender estos y similares casos es conveniente ofrecer varias vías de evaluación siendo preferible las tres vías antes descritas (Capllonch *et al.*, 2009). En este sentido, a pesar del avance encontrado, se nos antoja insuficiente que sólo un tercio del profesorado de la RNEFC-ES incluya en sus guías docentes tres sistemas de evaluación.

Por otro lado, se aprecia un alto porcentaje de docentes que ofrecen al menos el itinerario de evaluación formativa y continua (82.6%), lo cual está en consonancia con las consideraciones de Biggs (2005) y Brown y Glasner (2003) quienes sostienen que la evaluación formativa y compartida es la más deseable para el sistema universitario por las numerosas ventajas que nos ofrece, siendo el sistema que más y mejor se adapta a las premisas educativas que requiere el EEES (Bonsón y Benito, 2003).

Si analizamos la elección de itinerario de evaluación del alumnado, puede apreciarse que éste se decanta mayoritariamente por la vía continua (75.14%) seguido, aunque con una gran diferencia, por la evaluación mixta (17.8%), siendo la evaluación final el itinerario menos utilizado (6.25%). Estos resultados se aproximan a los hallados por Arribas (2012), Castejón *et al.* (2011) y López-Pastor (2011a) quienes concluyen que el alumnado tiende a optar por sistemas de evaluación centrados en el proceso y no únicamente en el resultado final.

3.2. Tasa de rendimiento, tasa de éxito y tasa de rendimiento académico

Otro dato destacable es la TR (Tabla 2). Se puede apreciar cómo prácticamente todo el alumnado evaluado a través del itinerario continuo logra aprobar las asignaturas (94.4%) frente al 73.6% de personas que aprobaron habiendo sido evaluadas por un itinerario mixto. Por su parte, algo menos de la mitad del alumnado que optó por la vía final consiguió aprobar la asignatura (37.6%). Como además el porcentaje de alumnado no presentado es prácticamente nulo (1.2%) para el itinerario continuo y muy reducido para el itinerario mixto (7.9%), las tasas de éxito y de rendimiento académico tienen poca variación. Caso contrario son los resultados de la vía final, dado que el porcentaje de abandono es eminentemente más elevado (37.1%).

Tabla 2. Tasa de rendimiento, tasa de éxito y tasa de rendimiento académico.

	Evaluación continua	Evaluación mixta	Evaluación final
Tasa de rendimiento	0.94	0.73	0.38
Tasa de éxito	0.95	0.80	0.59
Tasa de rendimiento académico	0.95	0.75	0.44

Estos resultados son muy similares a los reflejados en Arribas (2012), quien encontró una alta diferencia tanto de TR, como de TE y TRA entre el alumnado que se decantó por la vía continua frente a quienes optaron por otras vías. Por su parte, Romero-Martín *et al.* (2014) hallaron un alto porcentaje de estudiantes que superaron satisfactoriamente sus asignaturas siguiendo un sistema de evaluación formativa y compartida frente a quienes, por el contrario, optaron por otras vías, encontrando éstos más dificultades para conseguirlo. Una posible explicación la encontramos precisamente en los resultados hallados en Fraile-Aranda y Cornejo (2012) y Hamodi y López-Pastor (2012), quienes preguntaron al alumnado universitario acerca de las ventajas que le atribuyen a los sistemas de evaluación formativa y compartida. Entre ellas destacan que dichos sistemas, al proporcionar un *feedback* regular a lo largo de todo el proceso, les permite mejorar la calidad de los trabajos exigidos, contribuyendo a alcanzar mejores resultados académicos.

3.3. Resultados académicos: resultados globales e índice de rendimiento

Si anteriormente nos hemos centrado en comprobar la influencia de los sistemas de evaluación en las posibilidades de aprobar la asignatura, ahora profundizaremos en la distribución de las calificaciones en una y otra opción. Para ello analizaremos por un lado la muestra en su conjunto (Tabla 3) y, por otro, proporcionalmente en función de la cantidad de estudiantes que optaron por cada uno de los tres itinerarios posibles. Por último, se muestra el índice de rendimiento medio del alumnado que escoge cada una de las vías de evaluación (Tabla 4).

En primer lugar, podemos apreciar que los sistemas de evaluación formativa y continua generan mejores resultados para más estudiantes que el resto de opciones, concentrándose mayoritariamente el alumnado en la vía formativa y continua en torno al notable y el sobresaliente (Tabla 3). Este hecho refleja no solamente una predilección del alumnado por sistemas continuos y formativos sino que, además, les permite alcanzar altos resultados académicos. En cambio, las vías mixta y final aglutinan una mayor concentración de bajas calificaciones.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas por el alumnado en función de la vía escogida (en porcentajes).

	MH	SB	NT	AP	SU	NP	%
	M(dt)	M(dt)	M(dt)	M(dt)	M(dt)	M(dt)	
Continua	3.34 (11)	14.5 (16.8)	42.9 (26.5)	10.2 (14.4)	3.3 (6.7)	0.9 (2.4)	75.14
Mixta	0.3 (1.3)	1.1 (3.9)	5.8 (13.1)	5.9 (13.8)	3.3 (8.2)	1.4 (9.1)	17.8
Final	0.02 (0.1)	0.13 (0.6)	0.7 (2.8)	1.5 (5.3)	1.6 (3.7)	2.3 (4.7)	6.25
Total	2.3 (2.4)	15.8 (16.5)	50.6 (19.4)	17.6 (17.6)	8.3 (12.8)	5.1 (9.8)	100

MH: Matrícula de Honor; SB: Sobresaliente; NT: Notable; AP: Aprobado; SU: Suspenso; NP: No presentado; M(dt): Media (desviación típica).

Por su parte, la Figura 1 corrobora los anteriores resultados mostrando que, proporcionalmente, los y las estudiantes que optan por el itinerario continuo suelen tener mejores resultados académicos que los que escogen el itinerario mixto y estos, a su vez, mejores que los que utilizan la evaluación final.

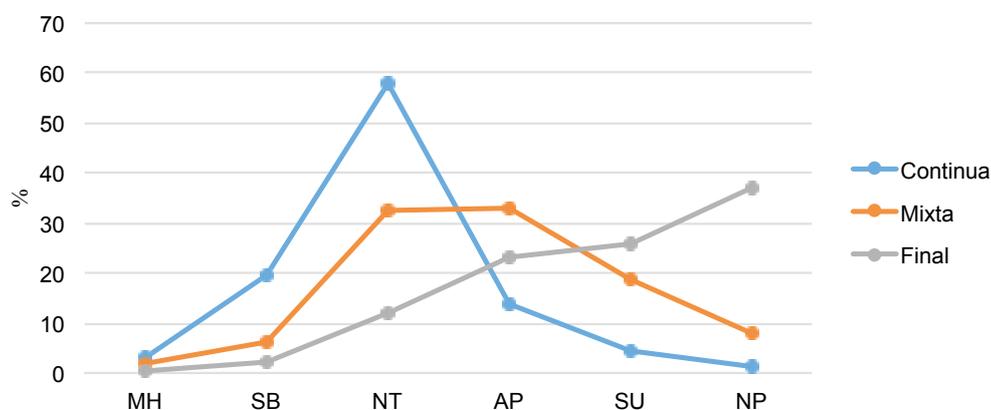


Figura 1. Calificaciones obtenidas en función del itinerario de evaluación.

En la vía formativa continua el 80% del alumnado obtiene calificaciones por encima del aprobado, obteniendo un índice de rendimiento medio de 7.72 sobre 10 (Tabla 4). Al contrario, más de la mitad del alumnado que sigue una evaluación final no consigue aprobar la asignatura, obteniendo un índice de rendimiento medio de 4.82. Por su parte, las y los estudiantes que eligen un sistema mixto raramente alcanzan calificaciones por encima del notable (8.2%), por lo que su índice de rendimiento es sensiblemente inferior al de la vía continua y formativa (6.52).

Tabla 4. Nota media de los estudiantes en función del tipo de itinerario de evaluación.

	M(dt)	Mín.	Máx.
Continua y formativa	7.72 (0.84)	4.73	9.15
Mixta	6.52 (1.42)	3	8.65
Final	4.82 (1.76)	3	8.58

M(dt): Media (desviación típica)

Nuestros resultados coinciden con otros estudios que muestran un alto rendimiento académico del alumnado que elige una vía continua y formativa (López-Pastor, 2011b, 2008; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2008), así como una gran diferencia entre los resultados académicos del alumnado que ha seguido un proceso de evaluación formativo y continuo frente a quienes optaron por las vías mixta y final (Fraile *et al.*, 2013; López-Pastor *et al.*, 2013; López-Pastor, Manrique y Vallés, 2011; Romero-Martín *et al.*, 2014) o entre la vía continua y formativa y la final (Castejón-Oliva *et al.*, 2011). Podemos encontrar dos posibles explicaciones para este hecho. Por un lado, la evaluación formativa y continua fomenta un aprendizaje más significativo, funcional y activo (Fraile-Aranda y Cornejo, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015b), sobre todo cuando se emplean procesos de evaluación auténtica (López-Pastor, 2011b), lo cual revierte positivamente en el rendimiento académico del alumnado (Brown y Glasner, 2003; López-Pastor *et al.*, 2013; López-Pastor, 2009). Por otro lado, podemos pensar que las vías de evaluación final suelen seguirla estudiantes con una menor implicación y motivación por la asignatura (Castejón-Oliva *et al.*, 2011; López-Pastor, 2009).

4. Conclusiones

Este estudio, al igual que otros que le han precedido, ha constatado no solo la preferencia del alumnado por los itinerarios de evaluación que contemplan la EF y la EC, sino la influencia que tienen estos elementos en el rendimiento, es decir, en las notas. Ello contribuye a entender mejor las necesidades y elecciones de nuestro alumnado y, por consiguiente, a ajustar de forma óptima nuestra docencia. Por tanto, parece que en la medida en la que se propongan itinerarios de evaluación formativa y continua, no sólo se va a contribuir a satisfacer las preferencias de evaluación del alumnado, sino que además se estará favoreciendo tanto el proceso de aprendizaje como el resultado final. Sin embargo, parece pertinente alertar sobre el relativo valor de las calificaciones a la hora de determinar los aprendizajes. En este sentido, tomamos la palabra de García-Merino *et al.* (2016) cuando argumentan la necesidad de adoptar visiones del rendimiento académico más allá de las calificaciones numéricas. De ahí que sea conveniente atender a otras dimensiones de dicho concepto como pueden ser la adquisición de una visión crítica

sobre el contenido estudiado, la calidad de los conocimientos adquiridos o el grado de autonomía logrado y la implicación del alumnado durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, desde nuestro punto de vista, además se hace necesario abordar nuevos estudios desde una perspectiva cualitativa, que ahonden en el entendimiento de los procesos de evaluación teniendo en cuenta variables distintas, como la emocional o afectiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, B., Boedo, L. y Álvarez, A. (2012). Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento: análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 125-143. Consultado el 6 de marzo de 2017 en: <http://rieoei.org/rie57a05.pdf>
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-15. Consultado el 7 de marzo de 2017 en: http://www.uv.es/relieve/v18n1/RELIEVEv18n1_3.pdf
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, M. y Benito, Á. (2003). Evaluación y aprendizaje. En: Á. Benito y A. Cruz (Coord.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., Castejón, F. J., y Tabernero, B. (2009). Capítulo 11. Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López-Pastor. (Coord.). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.
- Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., Julián-Clemente, J. A. y Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Fraile-Aranda, A. y Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-22. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/36/103>
- Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.

- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691/1457>
- Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella, V. (2015a). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://www.redalyc.org/html/551/55133776003/>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella, V. (2015b). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1 (13), 88-104. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1002/347>
- López Pastor, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, 265-290.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. (2011a). Best practices in academic assessment in higher education: a case in formative and shares assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1 (2), 25-39. Consultado el 16 de mayo de 2017 en: <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/20>
- López-Pastor, V. M. (2011b). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6185>
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72. Consultado el 28 de marzo de 2017 en: <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/207371/166031#page=57>

- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F. y Julian, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López-Pastor, V. M., Hortigüela, D., Pérez Pueyo, Á., Manrique, J. C., Monreal, I., Arribas, J. M., Gil, C. y Vallés, C. (2015). La red de evaluación formativa y compartida en educación superior: Finalidades, organización y resultados obtenidos. *Revista Arbitrada del CIEG – Centro de investigación y estudios gerenciales*, 20, 78-86.
- Manrique, J. C., Vallés, C. y Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15. Consultado el 30 de mayo de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>
- Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2014). Cambios en la metodología docente del espacio europeo de educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 229-245. Consultado el 6 de noviembre de 2017 en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/43>
- Pérez-Pueyo, Á., Taberner, B., López Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., ... Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451. Consultado el 30 de mayo de 2017 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Tan, K. H. K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/07294360701658708>
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C. y Manrique, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>

Artículo concluido el 9 de julio de 2017

Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Atienza Gago, R., Martos-García, D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328.

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.7862>

Jorge Lizandra

Universitat de València

*Departament de Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal. Facultat de Magisteri
Jorge.lizandra@uv.es*

Profesor ayudante doctor en la Universitat de València. Docente en la facultad de magisterio, impartiendo asignaturas relacionadas con la didáctica de la educación física en educación infantil, primaria y secundaria. Como líneas principales de investigación destacan el estudio de la actividad física orientada a la salud, el interés por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estudio de los efectos de las nuevas tecnologías tanto en la actividad física, como en su didáctica.

Alexandra Valencia-Peris

Universitat de València

*Departament de Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal. Facultat de Magisteri
Alexandra.Valencia@uv.es*

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universitat de València (UV) en 2008 y Doctora por la UV en 2013. Personal Docente e Investigador a tiempo completo del área de Educación Física del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UV desde 2011. Entre sus principales líneas de investigación están la educación física y la salud en los jóvenes y la innovación docente en la Educación Superior, habiendo publicado varios trabajos de carácter nacional e internacional al respecto.

Rodrigo Atienza Gago

Universitat de València

*Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Facultat de Magisteri
rodrigo.atienza@uv.es*

Maestro de primaria y profesor asociado en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Sus líneas de investigación básicas son la Educación física crítica, la innovación educativa y la evaluación formativa y compartida. Es miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, del grupo de investigación UTPAFIDE y del seminario de Educación física crítica Soca-rel. Actualmente cursa estudios de doctorado en el Departamento de Educación Física y Deportiva.

Daniel Martos-García

Universitat de València

*Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Facultat de Magisteri
daniel.martos@uv.es*

Profesor contratado doctor interino en la Universitat de València. Docente en la Facultat de Magisterio, impartiendo asignaturas relacionadas con la didáctica de la educación física, los juegos tradicionales o la inclusión educativa. Como líneas principales de investigación destacan el estudio de la educación física desde una perspectiva crítica, el desarrollo de experiencias de coeducación e inclusión educativa.