

# La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente

*David Hortigüela Alcalá y Ángel Pérez Pueyo*

*Universidad de Burgos, España*

*Universidad de León, España*

*dhortiguela@ubu.es; angel.perez.pueyo@unileon.es*

## Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar en qué medida el empleo de evaluaciones entre iguales favorece la práctica en la formación inicial del profesorado (FIP). Se utiliza una metodología cualitativa a través del análisis de contenido, la observación sistemática regulada y los grupos de discusión. Se generan dos grupos de trabajo (control y experimental). En el grupo en el que se realizaron las coevaluaciones se obtuvo una mayor implicación del alumno en el proceso, más calidad en las tareas desarrolladas y un aprendizaje más elevado. Se observa la importancia de permitir al alumno valorar a sus iguales.

**Palabras clave:** Evaluación entre iguales, metodología cualitativa, formación inicial profesor, observación sistemática, implicación del alumno.

# Peer Assessment As a Tool For the Improvement of the Teaching Practice

## Abstract

The aim of this study is to analyze how the use of peer assessment improves the practice in initial teacher training (FIP). A qualitative methodology is used by content analysis, systematic observation regulated and discussion groups. Two working groups (control and experimental) are generated. Greater involvement of students in the process, more quality in developed tasks and higher learning was obtained in the group that performed the peer assessment. The importance of allowing students to evaluate their peers is observed.

**Keywords:** Peer assessment, qualitative methodology, initial teacher training, systematic observation, student involvement.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual rigen unos intereses, patrones de actuación y modelos de acceso a la información ostensiblemente diferentes a los existentes hace solamente unos años. Esto influye directamente en los modelos y paradigmas educativos presentes tanto en la información reglada como en la no reglada (Rodríguez-López, 2014). Queda por tanto de manifiesto que el alumno aprende de un modo diverso y multidisciplinar, lo que deriva en la adaptación y reconsideración de los métodos docentes empleados en las diferentes etapas educativas. Este hecho tiene una incidencia directa en la formación inicial del profesorado, ya que en sus manos se encuentra la responsabilidad de educar a los maestros del futuro (Ingleby, 2014).

Por lo tanto, es fundamental desarrollar metodologías en el aula que favorezcan la implicación del estudiante, proponiendo tareas que se perciban como motivantes y que conexas con la realidad profesional (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015). Esto ha de ser desarrollado de manera paralela al tipo de evaluación empleada, siendo muy positivo que el alumnado pueda tomar decisiones acerca de la misma y de la regulación de su trabajo a lo largo del proceso (Hortigüela, Pérez-Pueyo & López-Pas-

tor, 2015). Experiencias como las de Lam y Tsui (2013) determinan que si los criterios de evaluación de la asignatura son consensuados y dialogados desde el comienzo se genera una valoración más positiva del alumno sobre el aprendizaje generado. Además, si se realiza un feedback asiduo entre profesor y alumno, que permita ser consciente de lo que queda por mejorar y de los mecanismos para conseguirlo, se incrementará su autonomía (Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan & Schaap, 2013).

En este sentido, ha de establecerse la manera en la que el docente universitario recoge la información de su aula, buscando protocolos de actuación que verdaderamente reflejen el trabajo realizado en la asignatura, el carácter pedagógico de las tareas y el tipo de aprendizaje que se ha generado (Flessner, 2014). Para ello, los métodos cualitativos ofrecen una serie de ventajas, ya que favorecen una reflexión profunda sobre la práctica educativa a través del análisis vivenciado y cercano de lo que ha sucedido en el día a día y de los factores influyentes. Estos procesos han de ser aplicados a través del empleo de instrumentos de recogida de datos que estén en sintonía con la metodología empleada y el tipo de práctica pedagógica desarrollada. La generación e implantación de estos instrumentos es una labor fundamental y trascendental para el docente, ya que otorga una información muy valiosa tanto al final como durante el proceso sobre aquello que se ha hecho bien y lo que es mejorable (González Alemán, 2010).

Todos estos modelos metodológicos han de conllevar una reflexión tanto del docente como del discente, replanteándose de este modo en que medida se han conseguido los objetivos planteados al inicio de la asignatura. Este proceso de investigación-acción de manera conjunta deriva en un beneficio de la estructura metodológica diseñada, favoreciendo la implantación de ajustes entre las competencias definidas y las realmente conseguidas (Congdon & Congdon, 2011).

Cabe considerar qué tipo de planteamientos son lo más idóneos para favorecer la implicación del futuro docente en el aprendizaje generado a lo largo de su formación. Vidal y Fuertes (2013) reflejan que son los trabajos en grupo los que han de inculcar valores como la responsabilidad, autonomía y capacidad de gestión de tareas en función de los roles asignados. Sin embargo, en muchas ocasiones si no son bien gestionados pueden conllevar más desventajas que beneficios, siendo solamente algunos integrantes del grupo los que cumplen con las exigencias mientras el resto se aprovecha de la inercia (Hall & Buzwell, 2013). Esto, conocido como efecto polizón o “free riding”, cada vez es más común en la en-

señanza universitaria, debido entre otros factores a una mala interpretación de las pretensiones del Plan Bolonia y al modo más fácil de gestionar las tareas para el profesor ante clases numerosas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, parece necesario incidir en cómo prácticas evaluativas activas y participativas mejoran el aprendizaje y las tareas desarrolladas a lo largo de la asignatura. A pesar de que la literatura existente aborda estas variables, éstas no son estudiadas de manera profunda a través de metodologías de corte cualitativo. Por lo tanto en este trabajo se generaran dos grupos de trabajo, uno en el que se han empleado coevaluaciones grupales a lo largo del proceso (experimental) y otro en el que no (control).

Los objetivos del estudio son: a) comprobar en qué medida el uso de coevaluaciones favorece la implicación, la calidad de las tareas y el aprendizaje a lo largo del proceso; b) contrastar las percepciones de cada uno de los grupos sobre la metodología aplicada en la asignatura.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

Han participado en la presente investigación 131 alumnos de la asignatura de Educación Física y su didáctica, de carácter obligatorio y perteneciente al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. La totalidad de los estudiantes se dividen en dos grupos, el A impartido de mañana (n=61) y el B, de tarde (n=70). En el primero de los grupos (experimental) se ha empleado la coevaluación entre grupos a lo largo del proceso como estrategia formativa, mientras que el B únicamente se aplicó la heteroevaluación.

Fue un único profesor el que impartió docencia a los dos grupos. Tiene una experiencia de cinco años como responsable de esta asignatura.

### 2.2. Instrumentos

Se emplean tres instrumentos de recogida de datos en la investigación (ambos grupos). Todos ellos se estructuran a partir de los objetivos del estudio. Los instrumentos son:

- **Fichero de reflexión de grupo:** cada grupo de trabajo (4-6 personas) deberá cumplimentar este fichero en el que se recogerá una reflexión profunda sobre el trabajo semanal realizado. Este instrumento se rige

por una estructura previa facilitada por el docente y se debe de contestar de manera abierta a cuestiones relativas a la distribución de roles desempeñados en las tareas, el avance producido en las actividades y el nivel de aprendizaje desarrollado. El profesor asesorará y guiará durante el proceso su realización. En el caso del grupo A se aplicará a mitad del proceso un coevaluación intergrupala, compartiendo entre grupos las reflexiones y avances acontecidos.

- **Diario de seguimiento del profesor:** el docente registra al final de cada sesión práctica los aspectos más relevantes acontecidos y relativos a los ejes de estudio. Tiene una estructura semiabierto y en él se recogen aspectos como: funcionamiento interno de los grupos, conocimiento y actuación consciente de la propia práctica, nivel de autonomía sobre competencias docentes o grado de motivación. Además se indica un apartado final de observaciones en el que el docente puede reflejar aspectos destacables de cada sesión. Este apartado es muy importante, ya que aporta información relevante en la triangulación y saturación de los datos.
- **Grupo de discusión con alumnado:** este instrumento de recogida de datos se aplica al final de la asignatura, y consiste en una entrevista grupal abierta que pretende analizar las percepciones de los agentes involucrados en el proceso, buscando el porqué de determinadas actuaciones y argumentando de manera constructiva diferentes puntos de vista (Fullerton, 2013). Se conversa sobre el grado de consecución de los objetivos previstos, el nivel de exigencia de las tareas, el rol desempeñado durante el proceso y el aprendizaje generado. Todo ello se hace bajo un enfoque de autoevaluación y autocrítica.

### 2.3. Diseño y procedimiento

La investigación tiene tres fases bien diferenciadas.

- **Fase 1. Delimitación de instrumentos de recogida de datos:** Se delimitaron de manera consensuada con el alumno una vez se había expuesto a cada uno de los grupos la metodología de trabajo en la asignatura. Es fundamental que el estudiante forme parte del diseño, ya que su conocimiento, implicación y la comodidad respecto a su utilización serán aspectos clave para la reconstrucción el análisis introspectivo de los datos (Hoon, Oliver, Szpakowska & Newton, 2015).

- **Fase 2. Intervención, desarrollo y análisis de información:** Se llevó a cabo la asignatura, con una duración de cuatro meses. A lo largo de este tiempo se registraron todos los datos y se procedió a su análisis.
- **Fase 3. Reflexión sobre los resultados:** se analizaron los resultados, se extrajeron conclusiones y se delimitaron vías de mejora para nuevos procesos de actuación.

A pesar de que los objetivos, el tipo de tareas y las competencias a conseguir eran las mismas para cada uno de los grupos, en cada uno se aplicó una metodología docente diferente:

- Grupo coevaluaciones (A): es el grupo experimental, y en él se han empleado de manera sistemática coevaluaciones intergrupales. Se han aplicado en el desarrollo de una Unidad Didáctica (UD), en la resolución de un estudio de caso y en el diseño y puesta en práctica de una sesión de Educación Física escolar. Para las coevaluaciones se utilizan diferentes escalas de valoración delimitadas desde el comienzo de la asignatura, lo que favorece la comprensión del feedback emitido entre iguales.
- Grupo no coevaluaciones (B): es el grupo control, y las coevaluaciones de carácter intergrupales no se han aplicado. No obstante, al igual que en el grupo A, se lleva a cabo un proceso de evaluación formativa, pero siendo únicamente el profesor el emisor de los feedbacks. Por lo tanto, el alumno no tiene retroalimentación de sus compañeros. La UD, el estudio de caso y el diseño de la sesión también son realizados.
- Es preciso destacar que los estudiantes de ambos grupos eran conscientes de los procedimientos empleados para el análisis de su práctica, tanto de manera interna como externa. Interna mediante los procesos reflexivos que han de emplear cada grupo de trabajo a través de su fichero, y externa a través del diario de seguimiento utilizado por el profesor.

#### **2.4. Análisis empleado**

La metodología empleada es de corte cualitativo, utilizando procesos de análisis internos sobre la práctica educativa con el fin de dar respuesta a los interrogantes que vayan surgiendo a lo largo de la investigación (Oriol, 2004). No se buscan la generalización de los resultados ni la extrapolación de los mismos a otros ámbitos, ya que el fin principal se

centra en comprender el contexto estudiado y los fenómenos implícitos (Abukari & Corner, 2010). Por un lado se emplea la observación sistemática del docente, asociada al instrumento del diario de seguimiento. Por otro, se utiliza el análisis de contenido a través de la revisión de la información recogida en el fichero de reflexión de grupo. Del mismo modo, y teniendo presente la importancia de la bidireccionalidad que debe de existir entre profesor y alumno en las investigaciones de carácter educativo (Hagenauer & Volet, 2014), en el presente estudio, además de la metodología activa planteada, se utiliza el grupo de discusión como medio de interacción entre los dos agentes del proceso.

#### *2.4.1. Generación de categorías y su categorización*

Para recapitular, organizar y obtener la saturación de los datos a partir de las categorías generadas comunes a los tres instrumentos empleados, se ha utilizado el programa de computación WEFT QDA. Estas categorías se relacionan directamente con los objetivos del estudio, integrándose en cada una de ellas aspectos relativos a las variables registradas en el proceso. Se obtiene una estructura y organización de los datos, lo que favorece su identificación, proveniencia y relación con los momentos concretos en los que han sido tomados.

- **Implicación del alumno en el proceso:** se registra todo aquello que está relacionado con la manera en la que el alumno se integra en las tareas, muestra interés y motivación por las temáticas abordadas y lleva a cabo un seguimiento continuo y autónomo a lo largo del proceso.
- **Calidad en las tareas desarrolladas:** engloba la información referente al logro conseguido por el alumno en las tareas y trabajos demandados en la asignatura. No solo se atiende al producto final, sino a la manera en la que se han realizado, los procesos formativos utilizados y la forma en la se han buscado los mecanismos de mejora. Se establece el ajuste entre los objetivos iniciales y los resultados obtenidos.
- **Nivel de aprendizaje obtenido:** se atiende tanto a la valoración que hace el alumno como a los registros realizados por el profesor sobre las vivencias y experiencias acontecidas en cada una de las tareas y los procesos evaluativos.

Cada extracto de texto de cada instrumento vinculante a la temática de estudio se asigna a la categoría correspondiente. Esto permite obtener una saturación y triangulación de los datos, así como obtener una mayor especificación y validez de la gran cantidad de información generada (Talburt, 2004).

#### *2.4.2. Codificación de instrumentos de recogida de datos*

Los tres instrumentos de recogida de datos se codifican con los siguientes acrónimos para cada uno de los grupos. El fichero de reflexión de grupo en el grupo A (FRGA) y en el B (FRGB). El diario de seguimiento del profesor en el grupo A (DSPA) y en el B (DSPB). El grupo de discusión en el grupo A (GDA) y en el B (GDB).

### **3. RESULTADOS**

Toda la información extraída de los tres instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación se agrupa en las categorías del estudio. Mediante el análisis de patrones cruzados se presentan el número de extractos literales de texto resultantes en cada categoría, mostrándose aquello más significativos y coincidentes.

#### **3.1. Implicación del alumno en el proceso (237 extractos de texto).**

A pesar de que en los dos grupos se observa que, en líneas generales, la implicación y la motivación del alumno ha sido elevada en el desempeño de las tareas, es en el grupo A en el que se obtuvo un mayor conocimiento de aquello que se debía mejorar en los trabajos, gracias, en parte, al empleo de las coevaluaciones intergrupales.

En el grupo de discusión el grupo A valora positivamente el feedback entre iguales, mientras que el B muestra cierta incertidumbre a lo largo del proceso en la retroalimentación proyectada, vivenciado además problemas en la gestión del grupo;

“El hecho de que otros grupos valoren tu trabajo durante la asignatura y te orienten para la mejora es algo muy positivo [...]”. “Lo que te dicen en muchos casos se entiende mejor que lo que te quiere pedir el profesor [...]”. “La rúbrica ayuda mucho a saber lo que tienes que mejorar” (GDA).

“Hemos aprendido mucho, pero en algunos momentos no nos enterábamos muy bien de lo que había que hacer”. “No nos pusimos de acuerdo desde el comienzo en quien hacía cosa, y eso nos trajo problemas al final [...]”. “El profesor nos avisó de que teníamos que mejorar, no hicimos caso y el trabajo final fue el que fue [...] Otros grupos trabajaron más” (GDB).

Del mismo modo, el profesor fue consciente de la mayor implicación que conllevó el feedback entre iguales:

“Observo que cuando se favorece el asesoramiento mutuo entre grupos, a pesar de haber reticencias iniciales, se genera una mayor motivación para la mejora de los errores, siempre que el feedback tenga un carácter constructivo” (DSPA).

“Por mucho feedback que yo les de su implicación es la misma que si lo hacen entre ellos mismos [...]” “Quizás es porque están más acostumbrados a que sea el profesor el que siempre de las correcciones” (DSPB).

En los ficheros de reflexión grupales se muestra un mayor interés en el grupo A, ya que coevaluar a los compañeros supone una responsabilidad. Cuanto más se coevalúan más aceptan las críticas de los compañeros. El fichero del grupo B también es positivo respecto al feedback del profesor:

“No entiendo por qué el grupo de Rebeca nos ha dicho que cambiemos todo esto, se pensará que ellos lo hacen mejor [...]” “Tenemos que coevaluar el grupo de Raúl, que tiene de las mejores UUDD, nos tenemos que poner la pila para darles un buen feedback” “En realidad tienen razón en lo que dicen, lo que pasa es que gente del grupo no quiere trabajar para cambiarlo” (FRGA).

“Gracias a la retroalimentación del profesor nuestro trabajo ha mejorado [...]”. “Te motiva a mejorar ya que en otras asignaturas solo conoces el resultado final” (FRGB).

### **3.2. Calidad en las tareas desarrolladas (238 extractos de texto)**

El feedback entre iguales aplicado de manera sistemática repercute en una mejora de las tareas, sobre todo cuando el profesor también interviene:

“Hay una clara diferencia entre las primeras entregas de los trabajos en los que no había coevaluaciones y las de después [...]. Muchos de los comentarios de sus compañeros les sirve para reorientar el trabajo”. “Facilita mi labor final, ya que hacen una criba previa entre ellos de los errores más importantes” (DSPA).

“Cuando ellos no hacen correcciones a los compañeros no se implican verdaderamente en el registro de su trabajo. Van a ser futuros docentes, con lo que esta práctica resulta verdaderamente positiva” (DSPB).

Son los propios alumnos los que manifiestan esta utilidad, tanto en el grupo de discusión como en su fichero de reflexión. Además, en el grupo A se consigue un nivel de calidad en las tareas homogéneo entre grupos, algo que no sucede en el grupo control.

“Al principio no lo veía muy claro lo de las coevaluaciones, luego nos dimos cuenta de que era positivo, ya que lo que comentaban era únicamente para mejorar y no se calificaba” (GDA). “Ha sido de ayuda la corrección durante la asignatura, aunque ha conllevado una gran cantidad de trabajo de la que estábamos acostumbrados” (GDB).

“Al comienzo no estábamos muy de acuerdo con lo que nos dijo el grupo [...]. Acabamos hablando con ellos y finalmente los dos grupos hicimos partes del trabajo en común” (FRGA). “Hubo grupos que hicieron un trabajo mejor que nosotros, hay que reconocerlo” (FRGB).

### **3.3. Nivel de aprendizaje obtenido (256 extractos de texto)**

El docente considera que los procesos de coevaluación conllevan una gran dosis de aprendizaje para el alumno, siendo además aplicable a su futuro profesional. El alumno vincula este aprendizaje a la importancia que tiene la evaluación. En el grupo B el alumno también percibe gran aprendizaje, no teniendo muy claro en qué consisten las evaluaciones.

“El futuro docente ha de tener unos criterios de evaluación claros y presentes para evaluar y no solo calificar a sus alumnos. Por eso, estas prácticas son clave” (DSPA). “No obstante el aprendizaje también puede ser elevado con prácticas de evaluación formativa basadas en las heroevaluaciones, aunque coevaluaciones y autoevaluaciones son muy positivas” (DSPB).

“La evaluación es muy importante y es algo que no se trabaja mucho en la carrera [...]” “A veces te ponen un 7 y tampoco sabes muy bien de donde sale” (GDA). “Hemos aprendido bastante, sobre todo a realizar trabajos que merezcan la pena [...]” “Eso de las coevaluaciones puede que tenga buena pinta, pero sinceramente prefiero que nos evalúe el profesor en lugar de un compañero” (GDB).

#### 4. DISCUSIÓN

Se ha observado cómo la implantación de manera regular y sistemática de las coevaluaciones intergrupales favorecen la implicación del alumno en las tareas, su consecuente mejora en la calidad de las mismas y una percepción de aprendizaje superior tanto por parte del docente como por la del estudiante.

Respecto a la implicación del alumno en las tareas, en el grupo experimental se reflejó cómo los estudiantes valoraban positivamente las coevaluaciones entre grupos como medio de mejora en las tareas, obteniendo así un mayor conocimiento tanto de su propio trabajo como del que realizan sus compañeros. En esta línea Rodríguez-Gómez, Ibarra y García- Jiménez (2013) comentan que las coevaluaciones no son positivas por el mero hecho de realizarlas, sino que tienen que tener un fin claro y ser mediadas por instrumentos de valoración. En el presente estudio en el grupo A se valoró muy positivamente la utilización de las escalas, ya que permitía la implantación de un feedback más regulado argumentado. Sin embargo, en el grupo control se observó una mayor desorientación sobre la realización de las tareas, especialmente en la delimitación de roles de grupo y la regulación del trabajo. En determinadas ocasiones, es verdaderamente útil que cada grupo de trabajo presente a los demás los problemas con los que se encuentra y el tipo de soluciones que han buscado, ya que puede ser de mucho interés para el resto de compañeros (Maldonado & Sánchez, 2012).

Por otro lado, el profesor valora como un complemento idóneo a su heteroevaluación es el feedback entre iguales, ya que les hace ser más autónomos. Esto va en línea a lo que percibe el propio alumnado, afirmando que valorar a un compañero de manera objetiva y argumentada requiere de mucha responsabilidad. Generar esta responsabilidad en el futuro docente es muy relevante, ya que es fundamental buscar que el estudiante trabaje para obtener más aprendizaje y no solamente para su calificación (Harrison, 2014). Del mismo modo, en un inicio el alumnado del grupo A era más reticente a aceptar las críticas de sus compañeros, pero sin embargo se ha observado una tendencia mucho más positiva a lo largo de la asignatura, incluso demandando el hecho de que otros compañeros les ayudasen. Por el contrario, el grupo B no mostró una motivación muy elevada a que fuera únicamente el profesor el que les evaluara. Lladó *et al.* (2014) argumentan que puede ser debido a la costumbre que

tienen los estudiantes a este tipo de prácticas, no conllevando demasiado interés cuando no se les permite ser partícipes.

Respecto a la calidad de las tareas, el profesor de los dos grupos afirma, que aunque al comienzo al estudiante le cueste familiarizarse con estos procesos evaluativos, cuando se implica en los mismos es capaz de hacer un mejor trabajo en las tareas, derivando también en una disposición más activa hacia el mismo. Además, conlleva que el docente únicamente revise tareas que ya han sido filtradas por los propios alumnos. Cuando en el proceso evaluativo se implican más agentes educativos que solamente el profesor, el resultado suele ser más positivo y el grado de consecución de los objetivos mayor (MacDonald, 2012). Los alumnos perciben una cantidad de trabajo más elevada en estos procesos de implicación evaluativos de los que están acostumbrados, obteniendo además un nivel equilibrado entre grupos y un reconocimiento de lo positivo que supone conocer lo que realizan los demás.

Respecto al nivel de aprendizaje adquirido, el docente destaca que estas prácticas de evaluación entre iguales son verdaderamente útiles para su desempeño profesional docente. Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella (2015) afirman que en la FIP es fundamental que trabajemos sobre aspectos metodológicos y pedagógicos concretos que sirvan para formar al docente en competencias prácticas de su día a día. En este sentido, en el presente estudio el alumno valora muy positivamente al finalizar la asignatura que se la haya dejado decidir sobre la gestión evaluativa de sus propias tareas y las de los demás. Por el contrario, en el grupo control, y aunque no mostrara una disconformidad sobre el proceso llevado a cabo, el alumno manifestaba un desconocimiento sobre lo que son las coevaluaciones, algo que refleja la falta de aplicación que tienen estas prácticas hoy en día en el sistema universitario.

## **5. CONCLUSIONES**

En relación al primer objetivo, se ha observado cómo en el grupo en el que se llevaron a cabo las coevaluaciones como herramienta formativa se obtuvieron mejoras en las variables de implicación del alumnado en el proceso, calidad de las taras y el aprendizaje obtenido.

Respecto al segundo objetivo del estudio, en el grupo en el que solo se utilizó la heteroevaluación, a pesar de que el alumnado no muestra des-

contento, si manifiesta la necesidad de ser más participe en las decisiones relativas al proceso evaluativo y la gestión de tareas.

El principal aporte que hace este artículo a la literatura es el análisis profundo del proceso formativo que conlleva la evaluación entre iguales como herramienta práctica de mejora, utilizando instrumentos de recogida de datos variados que favorecen el estudio de dimensiones mediante el contraste de grupos. Consideramos que puede ser de interés para todos los docentes que conciben la metodología, la reflexión sobre la práctica y la percepción del alumno sobre sus vivencias como aspectos fundamentales para el análisis de los procesos educativos. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se atiende a una asignatura en concreto, lo que no permite el contraste con otras temáticas o incluso titulaciones. Por otro lado, el estudio no presenta unas características de tipo longitudinal, no pudiendo saber los efectos a medio/largo plazo que pueden tener estas prácticas evaluativas.

Es fundamental que en la FIP se trabaje sobre metodologías abiertas y participativas, integrando procesos de evaluación que impliquen al alumno en la gestión de sus tareas de manera autónoma.

### **Referencias Bibliográficas**

- ABUKARI, Abdulai & CORNER, Trevor. 2010. Delivering Higher Education to Meet Local Needs in a Developing Context: The Quality Dilemmas? **Quality Assurance in Education: An International Perspective**, Vol 18. N°3: 191-208.
- CONGDON, Graham-John & CONGDON, Shirley. 2011. Engaging Students in a Simulated Collaborative Action Research Project: An Evaluation of a Participatory Approach to Learning. **Journal of Further and Higher Education**. Vol. 35. N°2: 222-231.
- FLESSNER, Ryan. 2014. Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. **Educational Forum**. Vol. 78. N°3: 231-247.
- FULLERTON, Darren. 2013. What Students Say about Their Own Sense of Entitlement. **New Directions for Teaching and Learning**. N° 135: 31-36.
- GONZÁLEZ-ALEMÁN, José Luis. 2010. Novedosas técnicas e instrumentos de investigación en educación. **EDU-PSYCHO: Revista Internacional de Investigación y Calidad Educativa y Psicológica**. N°2:23-27.

- HAGENAUER, Gerda & VOLET, Simone. 2014. Teacher-Student Relationship at University: An Important yet Under-Researched Field. **Oxford Review of Education**. Vol 40. Nº3: 370-388.
- HALL, David & BUZZWELL, Simone. 2013. The Problem of Free-Riding in Group Projects: Looking beyond Social Loafing as Reason for Non-Contribution. **Active Learning in Higher Education**. Vol. 14. Nº1: 37-49.
- HARRISON, Christine. 2014. The Future of Science Teacher Education. **Education in Science**. Vol. 258: 6-7.
- HOON, Alice; OLIVER, Emily; SZPAKOWSKA, Kasia & NEWTON, Philip. 2015. Use of the “Stop, Start, Continue” Method Is Associated with the Production of Constructive Qualitative Feedback by Students in Higher Education. Vol. 40. Nº5:755-767.
- HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel & ABELLA, Víctor. 2015. ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. **Revista de Investigación en Educación**. Vol. 13. Nº1: 88-104.
- HORTIGÜELA, David, PÉREZ-PUEYO, Ángel & LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. 2015. Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. **Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa**. Vol. 21. Nº1: 1-5.
- INGLEBY, Ewan. 2014. Developing Reflective Practice or Judging Teaching Performance? the Implications for Mentor Training. **Research in Post-Compulsory Education**. Vol. 19. Nº1: 18-32.
- LAM, Bick-Har & TSUI, Kwok-Tung. 2013. Examining the Alignment of Subject Learning Outcomes and Course Curricula through Curriculum Mapping. **Australian Journal of Teacher Education**. Vol. 38. Nº12: 1-9.
- LLADÓ, Anna *et al.* 2014. Student Perceptions of Peer Assessment: An Interdisciplinary Study. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. Vol. 39. Nº5. 592-610.
- MACDONALD, Betty. 2012. Using Self-Assessment to Support Individualized Learning. **Mathematics Teaching**. Vol. 23: 26-27.
- MALDONADO, María Isabel & SÁNCHEZ, Thaleidys. 2012. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. **Educar**. Vol.16. Nº2. 93-118.
- ORIO, Nicolás. 2004. Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. Vol. 1:2-16.

- RODRÍGUEZ-LÓPEZ, Laia. 2014. Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. **Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales**. Vol. 2. Nº 2: 152:162.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; IBARRA, Marisol & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. 2013. Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. **Revista de Investigación en Educación**. Vol.2. nº11: 198-210.
- TALBURT, Susan. 2004. Ethnographic Responsibility without the “Real”. **Journal of Higher Education**. Vol.75. Nº1: 80-87.
- VAN DER SCHAAF, Marieke; BAARTMAN, Liesbeth; PRINS, Frans; OOSTERBAAN, Anne & SCHAAP, Harmen. 2013. Feedback Dialogues That Stimulate Students’ Reflective Thinking. **Scandinavian Journal of Educational Research**. Vol. 57. Nº3: 227-245.
- VIDAL, Salvador & FUERTES, María Teresa. 2013. La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación. **Vivat Academia**. Vol. 123:1-12.