

Evaluación participativa y formación universitaria: estudio de caso desde la voz del alumnado

Participatory assessment in higher education: a case study from the voice of the students

Paula Escobedo Peiro
pescobed@uji.es

Aida Sanahuja Ribés
asanahuj@uji.es

Joan A. Traver Martí
jtraver@uji.es

Universitat Jaume I, España

Recibido: 21/10/2021 Aceptado: 08/06/2023

Palabras clave: Competencia profesional, enseñanza superior, evaluación, formación del profesorado, interacción social, participación estudiantil.

Keywords: Skill requirements, higher education, assessment, teacher education, social interaction, student participation.

Resumen

La evaluación en la educación superior aspira a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la valoración, la constatación y la toma de decisiones compartida desde una perspectiva democrática e inclusiva. El estudio sigue una metodología cualitativa, más concretamente se trata de un estudio de caso, por lo que para la recogida de información se formó un grupo focal con ocho estudiantes del grado de maestro/a de educación infantil y educación primaria y del máster universitario en psicopedagogía de la Universitat Jaume I (UJI, Castellón, España). Se realizó un análisis de datos cualitativo a partir del *software ATLAS.ti*. Los resultados se agrupan en tres grandes bloques: 1) las estrategias para promover la participación en el proceso de evaluación; 2) los condicionantes que facilitan o dificultan los procesos participativos en la evaluación y, 3) las competencias para resolver los conflictos que surgen en la evaluación participativa durante la educación superior. A modo de conclusión



y, desde las percepciones del alumnado participante en el estudio, se plantea cómo la evaluación participativa en la educación superior no es un tema exento de debate; ya que es necesario fomentar el uso variado de estrategias que promuevan y faciliten el diálogo, la reflexión, la autocrítica y la equidad. Al mismo tiempo se deben fomentar en el alumnado competencias para la resolución de conflictos, desde el punto de vista de la reflexión crítica, la comunicación eficaz y una buena gestión emocional.

Abstract

Evaluation in higher education aims to improve the teaching-learning process through assessment, verification and shared decision-making from a democratic and inclusive perspective. The study follows a qualitative methodology, more specifically it is a case study, so to collect information a focus group was formed with eight students of the degree of teacher of early childhood education and primary education and of the university master's degree in psychopedagogy from the Universitat Jaume I (UJI, Castellón, Spain). Qualitative data analysis was performed using *ATLAS.ti software*. The results are grouped into three large blocks: 1) the strategies to promote participation in the evaluation process, 2) the conditions that facilitate or hinder participatory processes in the evaluation and 3) the competencies to resolve conflicts that arise in the evaluation. Participatory evaluation during higher education. By way of conclusion and, from the perceptions of the students participating in the study, it is proposed how participatory evaluation in higher education is not a topic exempt from debate; since it is necessary to encourage the varied use of strategies that promote and facilitate dialogue, reflection, self-criticism and equity. At the same time, conflict resolution skills must be encouraged in students, from the point of view of critical reflection, effective communication and good emotional management.

Marco teórico

En palabras de Elola y Toranzos (2000), suele ser común asociar la evaluación con los exámenes, a emitir juicios de valor, a calificar o incluso a una función penalizadora. Además, la evaluación es uno de los aspectos que más preocupa al alumnado, debido a que tienen una concepción negativa sobre la misma y le atribuyen un carácter amenazante y a nivel emocional, contiene connotaciones negativas para ellos (estrés, ansiedad, agobio), ya que el alumnado entiende la evaluación ligada a la idea de un examen o un tipo de prueba que genera tensión (Gómez-Ruiz *et al.*, 2022).

En contraposición a este discurso surge la idea de *evaluar para aprender* (Sanmartí, 2020) que se asocia al modelo de *evaluación formativa*. Evaluación que comporta un proceso formativo por parte del alumnado y compartido entre docentes y estudiantes.

La Red de evaluación formativa y compartida (EFyC) define evaluación formativa (EF) como:



[...] un proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no únicamente con un fin calificador (López-Pastor *et al.*, 2016).

Además, este concepto apunta directamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las siguientes premisas:

1. Que el alumnado aprenda más y mejore las evidencias de aprendizaje que genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Que el profesorado mejore su práctica docente, a través de la información recogida.
3. Que el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) mejore día a día y se puedan corregir sobre la marcha los errores detectados (López-Pastor *et al.*, 2016, p. 149).

Hoy en día, siguiendo a Ríos (2020), resulta de vital importancia reforzar la formación de una cultura evaluativa en el alumnado universitario que se sustenta en su participación como agente evaluador del hecho educativo, el cual supone un desafío para el profesorado universitario si quiere centrarse en la evaluación para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes desde el marco del currículum por competencias (Zabalza y Lodeiro, 2019) y llevar a cabo una evaluación participativa (Bobadilla, 2020; Gil-Flores, 2012; Morón *et al.*, 2020).

Ante este panorama se torna indispensable valorar y escuchar la voz de los estudiantes para poder promover una evaluación más participativa en la educación superior (Hamodi y López, 2012; Romero-Martín *et al.*, 2017; García *et al.*, 2020). No obstante, diversos estudios (Ibarra y Rodríguez, 2014; Ibarra y Rodríguez, 2020) señalan que en la educación superior existen escasas evidencias que recojan experiencias en las que el profesorado universitario lleve a cabo una evaluación participativa.

El contexto institucional y académico de la universidad, tradicionalmente está influenciado por las relaciones de poder entre profesorado y alumnado que silenciaron la voz de estos últimos como agentes evaluadores. El hecho de establecer nuevas propuestas para evaluar el aprendizaje supone un cambio en la perspectiva educativa desarrollada en las universidades hasta el momento (Doménech y Aguirre, 2018; Gómez-Ruiz *et al.*, 2020) y, como dice Bobadilla (2020, p.35):

Una evaluación participativa implica un cambio de paradigma, capaz de integrar enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Autores como Beltrán (2017), Casado (2017) o Murillo e Hidalgo (2016) hablan del concepto de *evaluación democrática*, que se basa en la participación, la negociación y la cogestión de todos los implicados en el proceso de evaluación. Desde la Red de evaluación formativa y compartida (EFyC) se alude también a la *evaluación compartida* (EC),



como un proceso basado en la enseñanza-aprendizaje, en el que el profesorado y el alumnado dialogan sobre la evaluación (López-Pastor *et al.*, 2016). Romero-Martín *et al.* (2017), añaden que, para hablar de *evaluación compartida* resulta clave la comunicación entre ambos agentes (profesorado y alumnado).

Por otra parte, la *evaluación participativa* facilita la reflexión y el diálogo entre el alumnado y el docente y genera oportunidades reales de aprendizaje (Gil-Flores, 2012; Morón *et al.*, 2020).

Este horizonte es una realidad desde el espacio europeo de educación superior (EEES), en el que se sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y trata de conseguir coherencia entre el aprendizaje, los resultados y los métodos de evaluación empleados. De manera que:

[...] *la evaluación* se considera la piedra angular para el *proceso de aprendizaje* y el *desarrollo* de competencias (Pons *et al.*, 2018, p.3); y como indican Romero-Martín *et al.* (2017), la evaluación formativa y compartida (EFyC) en la educación superior mejora la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias ligadas a *capacidades metacognitivas* y *al aprendizaje a lo largo de la vida*.

Desde esta perspectiva la evaluación supone la construcción de nuevos aprendizajes y competencias que, hasta el momento no se alcanzaban de otro modo en el contexto del aula. Ibarra y Rodríguez (2014) señalan los beneficios que se desprenden cuando el alumnado participa en la evaluación como proceso de aprendizaje. Por su parte, Angelini (2016) argumenta que la evaluación compartida y formativa se debería implementar en las aulas universitarias para promover la formación integral de la persona y favorecer el desarrollo de la autocrítica, especialmente en la formación de futuros docentes.

Pasar de una evaluación tradicional a una evaluación formativa y participativa implica cambios en la manera de ejecutar la docencia en la educación superior; sin embargo, se trata de cambios indispensables para aportar una formación de calidad y especialmente, para que se entienda el sentido del aprendizaje y la importancia que conlleva realizar un proceso de evaluación formativa.

Algunos investigadores del grupo Evalfor (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013 y Gómez-Ruiz *et al.*, 2020), comentan que a partir de la formación en evaluación, el alumnado puede desarrollar habilidades tales como la toma de decisiones, la creatividad o la resolución de problemas; todas necesarias no solo en el contexto académico sino como futuros profesionales. Hamodi *et al.* (2018), por su parte, señalan que existe una relación positiva entre los métodos de evaluación y las competencias adquiridas como docentes y que cuando se plantea llevar a cabo una evaluación participativa en el aula, se trabajan algunas competencias que, aunque son esenciales en la formación de maestros, no siempre se atienden (Romero-Martín *et al.*, 2017). Y tal como mencionamos, las competencias reflexivas, críticas, comunicativas y emocionales aparecen en el momento en el que el alumnado tiene voz y es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.



Pero, ¿qué se entiende por competencia? en palabras de Bisquerra y Pérez (2007), una competencia es la capacidad para movilizar de manera adecuada un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, necesarias para realizar determinadas tareas o actividades de calidad y de manera eficaz. Poseer competencias reflexivas, comunicativas, críticas y emocionales, facilita un adecuado desarrollo personal.

En este sentido:

La evaluación no puede pensarse como un acto para calificar o comprobar conocimientos; por lo contrario, esta trasciende sustantivamente, al ser relacionada con *ser-hacer-sentir-convivir* del humano (Zabala de Alemán y Sánchez, 2019, p. 558).

En la formación de futuros docentes el alcance y desarrollo de estas competencias es un aspecto clave para tener éxito en su futuro laboral, pero no siempre se evidencia, ni se proponen espacios que lo faciliten (Falcón y Arraiz, 2020). Por ejemplo, el desarrollo de la *competencia comunicativa* sigue siendo una asignatura pendiente en la formación de futuros docentes (Gràcia *et al.*, 2020).

Pero, ¿qué relación existe entre la *evaluación participativa* y entre iguales y, el desarrollo de *competencias reflexivas, críticas, comunicativas y emocionales?* en una *evaluación participativa*, necesariamente aparecerán conflictos y dilemas entre distintos puntos de vista. Para poder resolverlos es importante que el alumnado desarrolle este tipo de competencias. En este sentido, una *evaluación participativa* potencia el aprendizaje y, como dicen Rodríguez e Ibarra (2015) es una evaluación que empodera.

Según Delgado-Benito (*et. al.*, 2016):

[...] la *evaluación compartida* mejora la calidad de los aprendizajes, a la vez que estimula la autorregulación y el desarrollo de competencias profesionales durante el proceso de evaluación (p.12).

Es por esto por lo que, se considera fundamental realizar una evaluación participativa con el alumnado del grado de maestro/a de educación infantil y primaria y del máster de psicopedagogía de la Universitat Jaume I (uji, Castellón, España).

El principal objetivo de este estudio consiste en indagar sobre el *proceso de evaluación participativa* como una herramienta para el aprendizaje y el empoderamiento del alumnado. En concreto, en el trabajo se destacan las reflexiones del alumnado de educación superior que ha participado en estos procesos de evaluación para responder a las siguientes preguntas de investigación:



¿Qué estrategias de evaluación participativa y entre iguales utiliza el profesorado en sus clases?

¿Cuáles son los condicionantes que facilitan o dificultan la evaluación participativa?

¿Cuáles son las competencias que el alumnado desarrolla a partir de dichas prácticas?

Método

El enfoque metodológico de este trabajo se asienta sobre una orientación cualitativa (Sabariego *et al.*, 2004) propia del *paradigma interpretativo* (Tójar, 2006). Se trata de un estudio de caso (Stake, 1998) centrado en las particularidades y singularidades de un contexto determinado, enmarcado en las titulaciones del grado de maestro/a de educación infantil y educación primaria y del máster universitario en psicopedagogía de la Universitat Jaume I (UJI Castellón, España).

Participantes

En este estudio participaron en total ocho estudiantes (seis mujeres y dos hombres) con edades comprendidas entre 19 y 40 años. De estos, cuatro estudiantes estaban cursando el grado de maestro/a (dos de la especialidad de educación infantil y dos de la especialidad de educación primaria) y cuatro del máster universitario en psicopedagogía. Para la selección del alumnado se realizó un muestreo nominado o en cadena (los/las docentes recomendaron al alumnado que podría participar).

Procedimiento e instrumento de recogida de datos

Como técnica de recogida de datos se realizó un grupo focal con el alumnado. En palabras de Páramo (2018), los grupos focales suelen tener una duración de hora y media o dos horas en sesiones con adultos; el papel del observador o investigador es el de tomar nota (no sólo de lo que se comenta sino también de los gestos de los participantes, silencios, entre otros.) y, suelen estar compuestos de seis a doce personas.

Se debatieron una serie de preguntas dentro del equipo de investigación y se confeccionó el protocolo para indagar sobre la evaluación participativa desde la perspectiva del alumnado que colaboraba en estos procesos de evaluación. Las preguntas a realizar las agrupamos en tres bloques:

1. Sobre las estrategias de evaluación participativa y entre iguales, que se habían realizado en sus clases.
2. Sobre los condicionantes que podían facilitar o dificultar la evaluación participativa.
3. Sobre las competencias que creían que ellos mismos habían desarrollado a partir de dichas prácticas.



Tras realizar los protocolos se procedió a la recogida de los datos. Cabe destacar que el grupo focal se dinamizó por una colaboradora del proyecto que no ejercía como profesora en la universidad. Además, se cuenta con un informe favorable del Comité de Ética de la Investigación con Seres Humanos de la Universitat Jaume I (UJI Castellón, España) cuyo número de expediente es CEISH/54/2023.

Análisis de datos

Una vez recabados los datos, se emprendió la tarea de transcribir literalmente todo lo que los participantes habían aportado y seguidamente, se inició el análisis de contenido para codificar la información (Álvarez-Gayou, 2005). Se siguió una lógica mixta (deductiva e inductiva) en base a Milers y Huberman (1994).

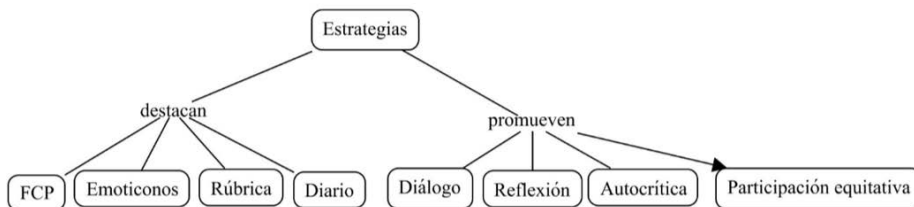
En este caso se utilizó el *software informático ATLAS.ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software)* en su versión 8.4.5. En un primer análisis de los datos, emergieron 23 categorías en el grupo focal del alumnado y que, en un segundo análisis de concreción, evolucionaron en las 18 categorías que se presentan agrupadas (véanse las figuras 1, 2 y 3 apartado de resultados); también se estableció un sistema de codificación de datos para identificar fácilmente la procedencia de los mismos y se identificó con un número a cada uno de los participantes (desde GF_P1, hasta GF_P8).

Resultados

Muestran los aspectos esenciales que destaca el alumnado a la hora de plantear sus perspectivas en torno a la evaluación participativa. En concreto, se estructuran los resultados en tres categorías superiores: las estrategias utilizadas para promover la evaluación participativa y entre iguales; los condicionantes que la facilitan o dificultan; y las competencias que se derivan de estos procesos compartidos de evaluación. Para la presentación de los resultados se muestran distintos mapas conceptuales que permiten establecer relaciones entre las categorías (véanse las figura 1, 2 y 3).

Estrategias para promover el proceso de evaluación participativa

• **Figura 1.** Estrategia para la evaluación participativa.



Fuente: Elaboración propia.



Según el alumnado participante en el grupo de discusión, las estrategias que favorecen una evaluación participativa o autoevaluación son el uso de una herramienta de valoración crítica entre iguales como las técnicas:

Felicito, critico y propongo (FCP)

Uso de emoticonos a la hora de valorar una sesión o actividad

Utilización de rúbricas y de diarios.

Para el alumnado, estas estrategias favorecen la reflexión, la autocrítica y el diálogo compartido.

En cuanto a la *dinámica FCP*, el alumnado destaca la importancia de utilizarla para compartir lo que piensan sobre sus trabajos y los procedimientos a la hora de llevarlos a cabo. Comentan que, en ocasiones, tienen miedo a decir en voz alta aspectos a mejorar o aspectos más negativos del trabajo. Por otra parte, en la dinámica FCP también realzan la posibilidad de felicitarse por los logros conseguidos en el equipo.

A veces hablamos de autoevaluarnos y tenemos miedo de decirlo en voz alta y que nos oigan porque son cosas malas, pero también hay cosas buenas. [...] es bueno que la otra persona la escuche si queremos que mejore. Y una dinámica que hacíamos para llevar a cabo la autoevaluación era la de «felicito, critico, propongo» que justamente atiende a esas tres cosas: aspectos para felicitar al grupo o a ti mismo, aspectos para criticar y aspectos para mejorar. Y está muy bien” [GF_P2].

Por otro lado, los *emoticonos* aparecen como un recurso que utiliza el profesorado para evaluar los proyectos que los estudiantes realizan, aunque en este caso, destacan que aquello que propicia el diálogo y el aprendizaje es precisamente la pequeña reflexión que se hace al respecto.

Nosotros también hemos trabajado con emoticonos para evaluar el proyecto que hicimos, con la típica cara de felicidad o tristeza. Y a partir de ahí pusieron una pequeña reflexión de lo que significó o les gustó o no al hacer las actividades del proyecto [GF_P4].

Por otra parte, destacan el uso de las *rúbricas para la autoevaluación*. Aunque, un estudiante muestra la falta de sinceridad al utilizarlas si no se realiza posteriormente una discusión para argumentar la evaluación. Propone, como mejora, utilizar las rúbricas en contextos de discusión grupal.

Yo también he trabajado en historia y en teoría la autoevaluación mediante la rúbrica y pienso que hay personas que se evalúan de más y otras de menos. Pienso que es mejor trabajar en grupo y discutir, aunque aparezca el conflicto, el conflicto siempre es para mejorar y hablando después se haría una buena autoevaluación individual o colectiva [GF_P6].



En concreto, se realiza la riqueza de la *reflexión* más allá de utilizar una herramienta en particular. “La reflexión te da más información que la rúbrica” [GF_P6]. Por otro lado, dentro de esta herramienta también se posibilita la autocrítica. Los ítems que se recogen en la rúbrica son elementos que sirven al alumnado, para mirarse y desde ahí reflexionar.

Nosotros sí que tenemos unos ítems para autoevaluarnos, yo pienso que más o menos tú miras ahí, lees y luego eres capaz de decir aquí lo he hecho mejor o aquí lo he hecho peor. A mí sí que me ha gustado [GF_P8].

De este modo, una parte del alumnado considera que las rúbricas les ofrecen una oportunidad para ir más allá de un rol pasivo y se sienten más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Crea en nosotros una capacidad de autocorrección porque somos capaces de ver los errores y a partir de ahí corregir [GF_P1].

Piensan que, llevar a cabo una evaluación participativa les permite crear una relación más horizontal entre ellos y el profesorado. En concreto, destacan que poder hablar y decidir sobre aspectos que les competen es una manera de *tener voz*.

Pienso que es importante porque así en el aula se crea una relación más horizontal entre docentes y alumnos. A mí personalmente me ha ayudado a estar más a gusto en clase, a tener más confianza, a poder abrirme más y, no a sentir que hay un profesional que me está observando y analizando todo lo que hago [GF_P6].

El hecho de compartir y de dialogar en clase lo ven fundamental y más allá de las estrategias que se utilicen, destacan la necesidad de establecer valoraciones cualitativas que justifiquen la nota numérica.

Aunque, sobre este particular, destacan que las ratios elevadas pueden ser un punto en conflicto para propiciar estos diálogos compartidos y explicitan su dificultad para ser sinceros en clases masificadas. En general, coinciden en que no es fácil hablar en el aula e insisten en la necesidad de establecer una participación más equitativa y equilibrada para obtener la opinión de todos. En este sentido, afirman que utilizar técnicas propicias puede visibilizar estos vacíos en la participación, así como conseguir fomentar que se escuche la voz de todas y todos.

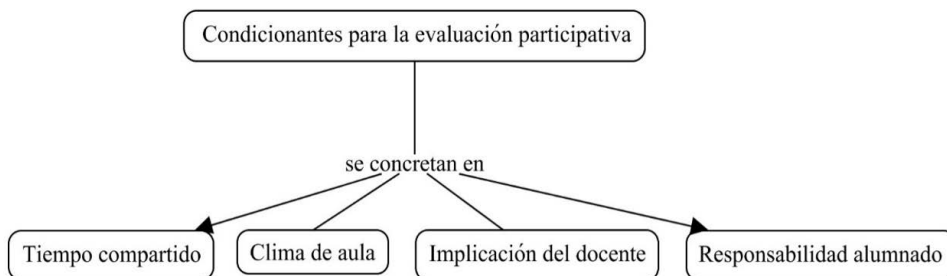


Creo que la participación en sí misma no es equitativa, hay alumnos que participan mucho, [...]. Y habrá otros que por el contrario se abstendrán y eso nos ha pasado. Por ejemplo, en «*Felicito, critico, propongo*» que hay una parte, la del propongo, que se queda vacía o la de felicito tiene mucho y la de critico poco. Entonces creo que hay que buscar estrategias para que se lleve a cabo de una forma equitativa o equilibrada [GF_P4].

Para cerrar, destacamos que el alumnado valora las posibilidades que se brindan desde las estrategias para favorecer una evaluación participativa y defienden la importancia de dialogar y de favorecer que todos participen, independientemente de la estrategia que se utilice.

Condiciones que facilitan o dificultan la evaluación participativa

• **Figura 2.** Condiciones para la evaluación participativa.



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con la idea de *buscar estrategias para que la participación sea equitativa y equilibrada*, un aspecto importante para conseguirlo es el tiempo destinado a compartir dichas reflexiones. El alumnado muestra las prisas con que, a veces, se plantean estos procesos y destaca la posibilidad de ampliar el tiempo para que se pueda dialogar e incluso llegar a reflexiones individuales más profundas.

Cuando metes mucha prisa, como que no llevas a cabo un proceso de reflexión más profundo, si empleamos los últimos 15 minutos para hacerlo, tampoco te paras a pensar en todo lo que has vivido y que tienes que volcar, si empleas un poco más de tiempo y cada uno puede dialogar con los compañeros y llevar a cabo ese proceso también individualizado [GF_P4].

Por otro lado, es fundamental el clima que se crea en el aula que puede facilitar que el alumnado muestre con sinceridad lo que piensa o, por el contrario, no aporte ninguna opinión al respecto.

Yo creo que una de las cosas que facilita o entorpece es el tema del clima en el aula. Depende del clima que haya en el aula, si hay un buen clima, la gente está más abierta a participar, está más relajada y con más complicidad para poder expresarse libremente.” [GF_P2].

Del mismo modo, al alumnado también le gustaría que se trabajara la convivencia y el respeto dentro de las aulas universitarias, para conseguir que hubiera docentes que no discriminaran en un futuro a su alumnado [GF_P7].

[...] Los valores no se trabajan para nada, hay gente que discrimina, si tú como docente no respetas a tus alumnos ¿cómo se van a respetar entre ellos? La gestión emocional es súper importante no sólo para ti sino para tus alumnos [GF_P2].

Ligado al clima del aula, el alumnado alude de nuevo al elevado número de estudiantes por clase y destaca la importancia de la figura del docente para fomentar mayor apertura e implicación por parte de los discentes. En concreto, destacan el rol del docente como un agitador que puede invitarles a entrar en posicionamientos desconocidos para ellos hasta el momento. En este sentido, comentan la importancia que tiene el docente y su propia implicación en la práctica del aula y en concreto, en plantearse aspectos que tienen que ver con una evaluación participativa entre el alumnado.

[...] Pero yo pienso en la importancia del clima y en esto el docente tiene mucha responsabilidad. Al final nosotros, dependemos de lo que haga el docente y como él sea, seremos nosotros. Si el docente lo facilita, pues bien, si no, se crea una tensión y un miedo que haces lo que te pide y ya está [GF_P2].

Por otro lado, los informantes coinciden en la importancia de fomentar la *responsabilidad del alumnado* a lo largo de los procesos de evaluación.

La capacidad de *asumir la responsabilidad la tenemos que fomentar* [GF_P6]. Y es que, es un proceso que no está exento de dilemas. En algunas situaciones se encuentran con conflictos internos y contradicciones entre sus creencias y las acciones que emprenden al respecto.

Por ejemplo, algunos destacan las situaciones en las que les gustaría saber expresar a sus compañeros que no trabajan lo esperado, su falta de compromiso y, en consecuencia, la posibilidad de obtener



un resultado distinto, o al menos, la gratificación por ser sinceros en dichos procesos de evaluación. Por lo contrario, ellos muestran más situaciones en las que personas del grupo tratan de aprovechar el trabajo del resto de compañeros.

[...] A una compañera que la has llevado arrastrando, ¿qué le dices en la evaluación? Es complicado [GF_P2].

[...] Por ejemplo, en otro grupo pasó que una amiga le dijo a otra que por favor no pusiera que había faltado ese día [GF_P5].

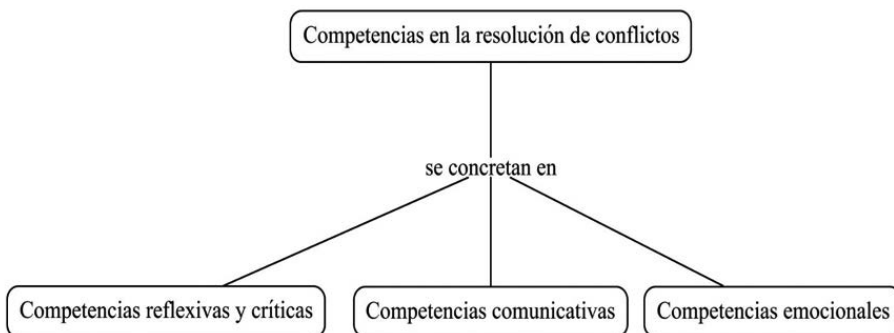
[...] En mi caso, este año me he quedado un poco decepcionada por que en grupo lo que hemos dicho, hemos llevado a una persona un poco colgada y llega la hora de las notas y ves que a lo mejor le entrega una ficha que puede estar muy perfecta, pero durante el curso se ha rascado la nariz y en el momento de la nota todos tenemos lo mismo. ¿Cómo esta persona que la hemos llevado a cuentas tiene esa nota? Es que la nota es mía no tuya. Y es que en la ficha individual la hemos ayudado, algo falla. ¿Para qué se quiere la autoevaluación si después pasan estas cosas? [GF_P2].

Finalmente, manifiestan su falta de recursos a la hora de poder expresar sus opiniones y su sentir y, el sentimiento de frustración que les queda por no ser capaces de sincerarse.

Competencias para resolver los conflictos que surgen en la evaluación participativa

Las *competencias* que el alumnado necesita adquirir para que la evaluación participativa sea real son: *competencias reflexivas y críticas*; *competencias comunicativas* y finalmente, *competencias emocionales*.

• **Figura 3.** *Competencias en la resolución de conflictos.*



Fuente: Elaboración propia.



Según el alumnado, aunque hay profesores que abren el espacio para realizar una evaluación participativa con la que pueden otorgarse una parte de la nota, en muchas ocasiones no se les da a estos procesos la importancia que tienen; además, opinan que pueden llegar a ponerse una nota sin haber realizado una reflexión profunda para evitarse trabajo y conflictos dentro del grupo. Por eso mismo, abrir el espacio a la evaluación participativa es abrir el espacio al desarrollo de *competencias reflexivas y críticas* y también *comunicativas*. Para trabajar estas competencias, el alumnado habla de la necesidad de que haya un *clima de aula* adecuado.

En este sentido, se observa una diferencia entre el alumnado de grado (más de 70 alumnos por clase) y el del máster (10 estudiantes). En el caso de máster, el alumnado afirma que el clima que se crea en el aula favorece que se sientan cómodos para poder expresarse y realizar una evaluación participativa más sincera; sienten que adquieren las competencias necesarias para dar su opinión de manera cercana y honesta. A diferencia del alumnado de grado, que manifiesta la dificultad de expresarse en aulas masificadas.

Las competencias que yo he adquirido [...]: el espíritu crítico, una percepción sobre mí mismo más abierta o más actual. A mí esto me ha ayudado mucho sobre todo en el máster poder estar en el aula y poder hablar de todo y pensar que no sólo el que evalúa es el profesor, sino que tú también, te permite ser más tú, ya no tienes que ser eso que quiere el profesor, ya puedes ser más eso que quieres ser tú [GF_P2].

En cuanto a los *conflictos* que aparecen al realizar una evaluación participativa, aunque el alumnado destaca la necesidad de desarrollar estas competencias para poder resolver los conflictos de una forma pacífica y en la que se sientan libres para expresar lo que sienten, en un primer momento los plantean como una fuente de malestar y tensión.

Pero se crean conflictos, malos rollos, ya no trabajas a gusto y estás a mitad del curso, ¿qué haces, me voy del grupo? Yo pienso que no puedes ser sincero 100 %. Es complicado [GF_P2].

Generalmente, expresan que no se sienten preparados para afrontar los conflictos y tratan de evitarlos. Aunque indican que, el hecho de no afrontarlos tampoco les ayuda, pues en estos casos, los conflictos se convierten en una fuente de malestar y les dificulta la cooperación entre el grupo.

[...] Huimos del conflicto, parece que nos da miedo” [GF_P6].

[...] Estamos educados en que el conflicto es malo y en esa base hace falta reeducarnos en que el conflicto es necesario para crecer [GF_P7].



Consideran que realizar una evaluación participativa es una oportunidad para aprender a gestionar los conflictos que surjan. Sin embargo, expresan que necesitan que se les acompañe y se les oriente para saber cómo hacerlo. El hecho de tener un espacio para discutir sobre el trabajo y poder mejorar no es *per se*, un indicador de éxito según indica el alumnado, sino que necesitan estrategias para saber comunicarse, saber expresarse y gestionar las emociones que ello les genera.

De lo que se trata es que estas prácticas despierten todas estas cosas que muchos no sabemos cómo gestionar. A la hora de evaluar hay un conflicto, estamos sintiendo algo que no sabemos expresar y ahora qué hacemos con ello, si no nos dan pautas y herramientas para canalizarlo, identificarlo. Si no sabemos aprender de lo que estamos sintiendo nos va a ser imposible interiorizarlo para que en futuras ocasiones podamos darle un uso [GF_P4].

En cuanto a la resolución de conflictos, el alumnado destaca la necesidad de trabajar las competencias críticas y comunicativas para dialogar honestamente con sus compañeros. En ocasiones se sienten cuestionados si dicen la verdad y para evitar que surjan conflictos dentro del grupo pueden llegar a mentir, aunque esto les produzca contradicciones, como expresan algunos participantes en el grupo focal.

[...] Nos faltan las estrategias o los recursos para ser más críticos o tener esas competencias emocionales, [...] poder hablar tranquilamente con la otra persona y decir: «mira me parece fatal lo que estás haciendo, no te enfades, pero es así». Si tenemos ese miedo de las represalias del docente o del compañero te bloqueas [GF_P3].

Por otro lado, consideran que una evaluación participativa necesariamente tiene que incluir otras voces, como las de los compañeros o compañeras e incorporar la *reflexión* como un elemento imprescindible para la mejora. Por este motivo, los informantes relacionan las competencias reflexivas y críticas junto con las comunicativas.

[...] Tiene que haber esa discusión de grupo para ver tú qué opinas y yo qué opino y llegar a un consenso, yo creo que enriquece [GF_P6].

En esta línea, los participantes hablan de la crítica, así como de la *autocrítica*, que según muestran, no siempre es fácil de canalizar.

[...] Entonces hay que empezar a controlar un poco esa actitud de decir: yo lo hago todo bien. Intentar canalizar ese sentimiento: vale, necesito más reflexión que es lo que estáis diciendo y mejorar en esos aspectos [GF_P4].



El *alumnado* plantea la necesidad de saber decirse las cosas, saber escuchar activamente y de este modo, poder resolver adecuadamente los conflictos que se creen; practicando la empatía y el asertividad con el resto de compañeros; además de subrayar la importancia de *conocerse a ellos mismos* para llegar a ser más críticos y reflexivos.

[...] Si no sabemos hacer esa introspección sobre nosotros mismos tampoco vamos a poder llevar a cabo una reflexión más profunda y detectar entonces los puntos fuertes y débiles del proceso. Entonces, la evaluación ahí se queda un poco coja [GF_P4].

Al hilo de este dato, otra de las *competencias* que destacan son las emocionales. En este caso, la mayoría de los participantes coinciden y dan su opinión acerca de la necesidad de aprender a gestionar sus propias emociones. Este aprendizaje lo consideran necesario para poder sentirse mejor y nombran la importancia de que la educación les prepare para la vida.

Pienso que tanto en educación primaria como en el instituto deberían prepararnos para la vida. La educación emocional es importantísima para trabajar la frustración, ¿cómo la trabajas? Has suspendido, ¿qué hay detrás de ese suspenso?, ¿hay más cosas? Sí, para que el día de mañana si te suspenden pues no pasa nada. En selectividad hay gente que se desmaya, ojo, cuidado [GF_P2].

Pero, además, como futuros docentes consideran que las competencias emocionales se han quedado pendientes en su formación y; sin embargo, son imprescindibles para su trabajo. Como dicen, más allá de la nota, están aprendiendo a convivir y a desarrollarse de manera más cívica. Como futuros docentes, consideran que es más importante que su labor contribuya a formar personas que a tener una mirada más técnica y centrada en la nota.

[...] En primaria que todavía están aprendiendo a ser personas, no es importante la nota. Es más importante la gestión emocional, habilidades cooperativas: aprende a vivir en la sociedad y olvídate de las notas” [GF_P7].

Por eso mismo, como mejoras hacia su formación inicial consideran que se les debería acompañar o enseñar para ser más competentes emocionalmente.

[...] Yo vuelvo a lo que la compañera había dicho que me parece muy importante como mejora, el tema de la gestión emocional. Porque realmente en todos los espacios, pero en la educación, la gestión emocional y los valores, si nos falla eso da igual todo lo que puedas aprender, didáctica... Da igual. Y no hay ninguna asignatura en toda la carrera [GF_P3].



Discusión de los resultados

Como hemos visto en los resultados, plantearnos una evaluación participativa con el alumnado de educación superior, apreciamos que no es un tema exento de debate. En primer lugar, en los datos aportados se observa que las estrategias pueden variar, pero, más allá del uso de las mismas, la actitud con la que tanto el alumnado como el profesorado las aplica a su práctica en el aula, es lo que nos ayuda a llegar a espacios distintos y a poder plantearnos una evaluación participativa y entre iguales que sea real (Bobadilla, 2020; Gil-Flores, 2012; Morón *et al.*, 2020).

En concreto, las estrategias mostradas en los datos, como son: la técnica del “*felicitó, crítico y propongo*” o el uso de *emoticonos, rúbricas y diarios reflexivos*, facilitan la tarea de la evaluación; sin embargo, la reflexión, la crítica y el debate que se genere, va a ser un aspecto más profundo que se necesita trabajar con detenimiento y articular junto a otros elementos. Como hemos visto en los resultados relacionados con los condicionantes que facilitan o dificultan una evaluación participativa, el tiempo de diálogo y reflexión, el rol del docente como agitador y su implicación en las clases y en la evaluación, son aspectos determinantes para favorecer un clima adecuado y fomentar mayor responsabilidad en el alumnado.

Estos son los aspectos básicos que el alumnado ha destacado como fundamentales para crear las condiciones favorables en la realización de una evaluación participativa. Además, muchos de estos aspectos están relacionados con las competencias que adquiere el alumnado al realizar este tipo de evaluación y que no podría desarrollar de otro modo (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2017; Hamodi *et al.*, 2018; Moreno y Barba, 2018 y Gómez-Ruiz *et al.*, 2020). Tal y como apunta Angelini (2016) y como se observa en los resultados, la cercanía con el alumnado es un aspecto básico que contribuye al desarrollo de una formación integral del alumnado.

Las competencias que destaca el alumnado y que se recogen en los resultados de este estudio son: competencias reflexivas y críticas; competencias comunicativas y competencias emocionales. Para el alumnado, se precisa del desarrollo de las mismas para poder llevar a cabo una evaluación participativa auténtica. Todas ellas son necesarias para resolver los conflictos que aparecen cuando se enfrentan a este tipo de evaluación; sin embargo, también destacan que no por el hecho de realizar una evaluación participativa ya están trabajando todas estas competencias.

En este sentido, y siguiendo las aportaciones de Romero-Martín (*et al.*, 2017), sería importante que hubiese más comunicación entre el profesorado y el alumnado, y que se programaran e implementaran distintos canales de comunicación entre ambos para que el alumnado pudiera manifestar estas opiniones y recibir el respaldo de los docentes (Adderley *et al.*, 2014). Como se aprecia en los resultados, precisamente el alumnado destaca esta falta de acompañamiento a la hora de poder resolver los conflictos. Especialmente, cuando tiene que aprender a comunicarse



asertivamente y gestionarse emocionalmente. No obstante, el hecho de realizar una evaluación participativa lleva a la necesidad de trabajar estas competencias generando un espacio propicio para evidenciar este tipo de conflictos (Falcón y Arraiz, 2020). Competencias que, además, son necesarias en su futura labor como docentes.

Aun así, el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas; comunicativas y emocionales, pueden ser más fáciles de conseguir si se parte de ciertas premisas, tales como dedicar tiempo, reconocer la importancia que se merecen los procesos de evaluación entre iguales y establecer un clima de aula adecuado. En este sentido, en los resultados se observa que las ratios elevadas actúan como barreras para acercarnos a espacios dialógicos, sinceros y honestos desde los que aprender. Por tanto, observamos que dificultan el desarrollo de un clima adecuado para promover espacios de participación relacionados con la evaluación y, como se ve en el marco teórico, la evaluación no puede pensarse como un acto para calificar o comprobar conocimientos; sino que tiene que ver con el desarrollo de competencias relacionadas con *el ser, el hacer, el sentir y el convivir del humano* (Zabala de Alemán y Sánchez, 2019).

Es sintomático este hecho; es decir, cómo podemos mejorar la educación si uno de los mecanismos para hacerlo, *la evaluación*, tiene bastantes incongruencias cuando nos detenemos a analizarla. La evaluación es uno de los componentes más importantes del hecho educativo. Las oportunidades de democratización y mejora de nuestro sistema están a expensas de cómo conceptualizamos y gestionamos el fenómeno de la evaluación universitaria. El por qué y para qué evaluamos en la universidad, qué merece la pena ser evaluado, quién lo tiene que hacer, con qué estrategias y qué tipo de repercusiones éticas y formativas son algunas de las preguntas que no deberían estar ausentes de nuestros debates profesionales y con el resto de la comunidad social y universitaria.

Desde una aproximación crítica al ejercicio de la evaluación en contextos de enseñanza superior, sorprende que el uso utilitarista y mercantilista de la misma, ligado a funciones sancionadoras o penalizadoras de la actividad del alumnado siga todavía tan extendido y alejado de cuestionamientos más amplios, que acaban naturalizando esta concepción en el sistema universitario (Elola y Toranzos, 2000; Gómez-Ruiz *et al.*, 2022).

Este hecho, resulta todavía más sangrante, si nos situamos en el contexto de la formación inicial de los grados de educación (Angelini, 2016; Hamodi *et al.*, 2018). La naturalización acrítica de este tipo de saberes se aprende y reproduce de manera poco reflexiva en otros contextos de intervención educativa. Hablar pues, de una evaluación orientada a la mejora de los aprendizajes del alumnado (Sanmartí, 2020), que enfatiza su función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gil-Flores, 2012), participativa y democrática (Beltrán, 2017; Casado, 2017; Ibarra y Rodríguez, 2014; Murillo y Hidalgo, 2016; entre otros), no debería ser nunca más una rara excepción dentro de los debates y medidas que, sobre la misma, tienen lugar en nuestras universidades.



El presente trabajo pretende realizar una pequeña aportación a este debate imperiosamente necesario. Introducir una evaluación participativa en los estudios universitarios es una, entre otras, de las puertas que se deben abrir para generar contextos de formación crítica y democrática, facilitadores de una mayor competencia y autonomía tanto en el ámbito profesional como en el ámbito de la ciudadanía (Murillo y Hidalgo, 2016). Para plantear una evaluación participativa se necesita, ineludiblemente, del concurso del alumnado en todo el proceso evaluativo y, como se aprecia en los resultados, cuando se pide su participación, estos responden aportando su mirada que siempre nos traslada a escenarios nuevos y que merece la pena analizar.

Conclusiones

Vinculado a los resultados se desprenden tres grandes conclusiones de este estudio. La primera, es que necesitamos estrategias para que el alumnado pueda evaluar de manera participativa. En cuanto a las condiciones que deben darse, la implicación de docentes y el compromiso del alumnado son aspectos clave. Finalmente, llevar a cabo una evaluación participativa favorece el desarrollo de una serie de competencias que de otro modo no podrían trabajarse. Aunque en este sentido, el alumnado señala la necesidad de recibir el acompañamiento por parte del profesorado para poder aprender a comunicarse de manera más adecuada, resolver los conflictos que aparecen y regular las emociones que sienten en el proceso.

Estrategias docentes

Dar voz al alumnado en los procesos de evaluación resulta crucial para el buen éxito de las propuestas educativas; sin embargo, comporta cambios en las dinámicas de clase, en las relaciones entre profesorado y estudiantes y en la definición del currículum.

Hechos que se observan al analizar los datos relacionados con las estrategias utilizadas por el profesorado al implementar una evaluación participativa. Como apunta Susinos (2012), *preguntarnos por la voz de nuestros estudiantes tiene la capacidad de alimentar cambios importantes en la cultura de los centros, esto es, en las relaciones, en los flujos de poder y en las subjetividades de alumnos y profesores* (p. 18).

Desarrollar una evaluación participativa en las aulas universitarias es propiciar la implicación del alumnado en los procesos de mejora educativa y ofrecerles la oportunidad de participar de una formación superior crítica y consciente de su perfil profesional y ciudadano.



Además, al hacerles partícipes contribuimos al desarrollo de otras competencias, que como se observa en los resultados, son importantes para su formación; sin embargo, en los resultados, desde la voz del alumnado ya se apuntan estos problemas a la hora de favorecer un desarrollo más integral y atender competencias que tienen que ver con aspectos socio-emocionales.

Condicionantes

Además, se identifican una serie de elementos que condicionan el desarrollo de esta forma de entender la evaluación.

Los resultados de esta investigación señalan que una mayor implicación docente y compromiso estudiantil en el desarrollo de la evaluación; la generación de un clima de aula facilitador del diálogo y la comunicación directa entre todos los participantes; y disponer de mayor cantidad de tiempo destinado a compartir dichas reflexiones, se revelan desde el punto de vista del alumnado como los principales factores que facilitan la implementación y desarrollo de una propuesta de evaluación participativa en la universidad.

Mayoritariamente, estos condicionantes apuntan al profesorado y a su gestión docente, como responsable de los principales cambios a acometer en este sentido.

Por este motivo se considera la innovación y la mejora docente como las principales dimensiones desde donde diseñar y realizar acciones formativas y de sensibilización que permitan avanzar hacia una evaluación más democrática y participativa (Beltrán, 2017; Casado, 2017; Murillo y Hidalgo, 2016).

Si para avanzar hacia una propuesta más participativa y democrática de la evaluación en la universidad se necesita compartir con el alumnado las cuestiones básicas que afectan al ejercicio de la evaluación (por qué, para qué, qué, quién, cuándo o cómo evaluar en la universidad), no es menos cierto que resulta igual de importante compartir las respuestas.

Las herramientas y estrategias que facilitan la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, como por ejemplo las técnicas de diagnóstico social participativo (Aguirre et al., 2018), ayudan a realizar este camino de manera compartida.

Su uso, desde la perspectiva del alumnado, facilita el diálogo, la reflexión, la autocrítica y una participación mucho más equitativa de estudiantes y profesorado en el hecho evaluador.



Competencias: reflexivas y críticas, comunicativas y emocionales

Para llegar a ser un buen profesional no basta con ser un estudiante con un buen expediente académico, sino que es necesario desarrollar capacidades y actitudes abiertas al cambio, que permiten aprender crítica y autónomamente, que nos hagan conscientes de la importancia que la investigación y la actualización juegan en nuestro día a día profesional para incidir en la transformación sociocultural de nuestro entorno hacia mayores cotas de justicia y solidaridad.

Para Martínez y Esteban (2005), es necesario desarrollar en nuestro alumnado competencias ciudadanas asociadas a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social.

Tal y como se observa en los resultados de esta investigación, las competencias necesarias en las que debemos formar a nuestro alumnado para que participe de un ejercicio crítico de la evaluación participativa serían las competencias reflexivas, críticas, comunicativas y emocionales.

Se puede pensar que el desarrollo de estas competencias es importante para cualquier titulado superior; sin embargo, en el caso de los profesionales de la educación, el desarrollo de las mismas pasa a ser una pieza angular que se debe abordar en su formación. Al realizar una evaluación participativa se generan contextos de práctica real en las que asegurar el desarrollo de estas competencias. Como señalan Zabalza y Lodeiro (2019): [...] Si las competencias suponen la puesta en acción de un conocimiento, está claro que la vía de acceso a la competencia ha de hacerse a través del componente ejecutivo del aprendizaje (p. 35).

No obstante, en el grupo focal se han apuntado cuestiones que trascienden dicha innovación y la manera de entender la mejora docente hasta el momento. Se ha hecho referencia al vacío que existe para conseguir el logro de algunas competencias. Quizá, cada vez se estén dando más herramientas para conseguir que el alumnado sea crítico. No obstante, sigue apareciendo su dificultad para poder expresarse abiertamente, para decirse las cosas (Gràcia y otros, 2020), y en un plano más profundo, aparecen las competencias emocionales como el continuo desde el que acompañar a nuestro alumnado para aportar una formación centrada en un enfoque más humano (Álvarez, 2018). En los resultados, lo que se observa no es una falta de códigos éticos o valores morales.



Ellos saben qué quieren, y seguramente, saben expresarlo, pero lo que queda reflejado en los datos es su dificultad para gestionar las emociones que envuelven estas situaciones y para resolver los conflictos que aparecen en este tipo de procesos. En ocasiones no se atreven a expresarse abiertamente por miedo. Puede ser miedo al qué dirán o pensarán o a generar tensiones Rojas *et al.* (2017) advierten de este vacío en la formación de docentes y tratan de fomentar la alfabetización emocional en los estudios universitarios, especialmente, en las titulaciones relacionadas con la educación.

En concreto, señalan la necesidad de promover habilidades relacionadas con el aprender a ser (habilidades intrapersonales) y el aprender a convivir (habilidades interpersonales).

El profesorado también debería tener una formación en estos aspectos para ejercer como acompañante y guía (Bisquerra, 2005).

Un docente que da pie a que aparezcan estos conflictos y a poder gestionarlos en el aula ha de asumir que todo no está bajo su control y que quizás, llega a plantearse también conflictos en su manera de ejercer la docencia (Aburto, 2020).

En estos casos, el profesorado tiene que estar dispuesto a asumir riesgos y a gestionar la incertidumbre que se crea cuando nos abrimos a la riqueza del aula.

Como dicen Quiles y Orozco (2019), sostener los conflictos internos que se producen en el aula requiere que el docente esté preparado para acompañar los senderos que el estudiante decida recorrer.

Una posible limitación de este estudio tiene que ver con el uso de un único grupo focal, el del alumnado y, creemos que sería interesante contrastar la perspectiva de los estudiantes con la de los docentes pero en este trabajo optamos por visibilizar la voz del alumnado con respecto al tema que nos ocupa, atendiendo a la necesidad e importancia que tiene tal y como se señala en los estudios sobre la voz del alumnado (Adderley *et al.*, 2014; García *et al.*, 2020; Hamodi y López, 2012; López-Pastor *et al.*, 2016; Romero-Martín *et al.*, 2017; Susinos, 2012).

Para finalizar, se destaca que, aunque los resultados van de lo concreto a lo particular, en el estudio de caso llevado a cabo en un contexto concreto (tres titulaciones sobre educación de la Universitat Jaume I), los datos hacen plantearse nuevas perspectivas para abordar con éxito la educación actual en la universidad. El alumnado reclama estar acompañado en un



proceso más coherente con lo que se espera de ellos en su futuro y, se debe interpelar a los formadores de formadores, por lo que, como prospectiva, sería relevante iniciar procesos de formación del profesorado universitario sobre la evaluación participativa e investigar sobre las transformaciones que se derivan en las competencias de su alumnado para un ejercicio profesional más crítico, reflexivo, comunicativo y emocional.

Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el proyecto *I+D+i* financiado por la Universitat Jaume I: «*Universidad intercultural inclusiva: una propuesta de formación del profesorado desde la perspectiva de diseño universal para el aprendizaje* (DUA)» (UJI-B2021-44).

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Aburto, P.A. (2020). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente tutor- investigador? *Revista Compromiso Social*, (3), 59-72. <https://doi.org/10.5377/receso.v2i3.13433>
- Adderley, R. J., Hope, M.A. Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., y Shaw, P.A. (2014). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106121. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Colección Sapientia de la Universitat Jaume I.
- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Angelini, M. L. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 51-78. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.1.188>
- Beltrán, F. (2017). Evaluación democrática versus tecno-evaluación. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 111-124. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.522>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bobadilla, W. A. (2020). La evaluación participativa en la Educación Superior. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, (4). <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a3>



- Casado, P. (2017). Instrumentos para evaluar y calificar de forma democrática y comprensible en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2) 284-291. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.737
- Delgado-Benito, V., Ausín, V., Hortigüela-Alcalá, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. <https://doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943>
- Doménech, A. y Aguirre, A. (2018). La evaluación como herramienta de aprendizaje: Un reto para la universidad. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2325-2341). Octaedro.
- Eloa, N. y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*. 1-12 <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/585/?sequence=1>
- Falcón, C., y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- García, A.C., Gil-Mediavilla, M., Álvarez, I. y Casares, M. Á. (2020). Evaluación entre iguales en entornos de educación superior online mediante el taller de Moodle. Estudio de caso. *Formación universitaria*, 13(2), 119-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200119>
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre educación*, 22, 133-153 <https://doi.org/10.15581/004.22.2076>
- Gràcia, M., Jarque, J. M, Astals, M. y Rouaz K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XI, (30), 115-136, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gómez-Ruiz, M. A., Vázquez Recio, R., López Gil, M., y Ruiz Romero, A. (2022). La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1), 139-159. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.008>
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19(1), 1-17 <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Gómez-Ruiz, M. A., Ibarra Sáiz, M. S., y Rodríguez Gómez, G. (2020). Aprender a Evaluar mediante Juegos de Simulación en Educación Superior: Percepciones y Posibilidades de Transferencia para los Estudiantes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 157-181. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.007>
- 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. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/10377/art%C3%A7iculo%20Hamodi%20Galan%20y%20L%C3%B3pez%20Pastor.pdf?sequence=1>
- Hamodi, C., Moreno, J. A. y Barba, R. (2018). Medios de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior en Estudiantes de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 241-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-362. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 13 (1), 5-8.
- López-Pastor, V.M., Hamodi Galán, C. y López-Pastor, A.T. (2016). La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas. *Revista Pedagogía e vita*, (74), 149-159. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/44610>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Oaks, CA: Sage Publications. Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83. <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-230/una-propuesta-de-formacion-ciudadana-para-el-eees/101400010470/>



- Morón, H., Morón, M. C., y abril, D. (2020). La rúbrica como instrumento para evaluar mapas conceptuales desde la construcción creativa de los conocimientos: Una propuesta participativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 246-264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8514>
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2016). Editorial. Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4137>
- Páramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pons, L., Cano, E., Lluch, L., y Fernández, M. (2018). La evaluación entre iguales para la mejora de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Análisis de la percepción de los estudiantes. X Congresos CIDUI: Espacios de Aprendizaje: Agentes de Cambio en la Universidad. 1-9. https://www.researchgate.net/publication/331158905_La_evaluacion_entre_iguales_para_la_mejora_del_aprendizaje_y_el_desarrollo_de_competencias_Analisis_de_la_percepcion_de_los_estudiantes
- Quiles, E. y Orozco, S. (2019). Atender Las Tensiones Educativas En la Formación Inicial Del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33 (3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75231>
- Ríos, E. M. (2020). La evaluación como proceso en la universidad del siglo XXI. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 102-109 <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/237>
- Rodríguez, G. y Ibarra, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education, en M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1–20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rojas, F., Escalante, D, Bermúdez, L. y Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación, *Acción Pedagógica*, 26, 120-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344979>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, M. I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro Editorial.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359-01.html>
- Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla.
- Zabala de Alemán, J. y Sánchez, J. (2019). Evaluar por competencia o como potencia. Una mirada reflexiva y crítica. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 544-563. <https://doi.org/10.36390/telos213.04>
- Zabalza, M. A. y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>



Referencias

Paula Escobedo Peiro. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación *Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica* (MEICRI) y coordinadora del *Grupo de Innovación Educativa para promover el desarrollo integral desde la educación* (GIE INCLUERP). Su investigación se centra en la educación emocional en la formación inicial del profesorado, en el enfoque narrativo y en la inclusión. Actualmente dirige un proyecto de investigación del ámbito universitario centrado en este tema. Imparte docencia en el grado de maestro/a de Educación Infantil y Primaria y en el Máster en Psicopedagogía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5164-7320>

Aida Sanahuja Ribés. Profesora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Doctora por la por la Universitat Jaume I (UJI, Castellón, España) con mención de doctorado internacional. Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universidad de Valencia).

Máster universitario en Intervención y mediación familiar; licenciada en psicopedagogía y diplomada por el Magisterio con especialidad de educación Infantil (Universidad Jaume I). Coordina el grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el *Laboratoire International sur l'inclusion scolaire* (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aula inclusivas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación-acción participativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Joan A. Traver Martí. Profesor titular del Departamento de pedagogía y didáctica de las ciencias sociales, la lengua y la literatura. Miembro del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) (<http://meicri.uji.es/>) y del *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* (LISIS) (<https://www.lisis.org/>). Sus líneas de investigación actuales son la educación en valores y actitudes, el aprendizaje cooperativo, la educación intercultural e inclusiva, la escuela democrática y la participación comunitaria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>