

La Participación del Alumnado en la Evaluación Formativa en Formación del Profesorado

Student Participation in Formative Assessment in Teacher Education

Carla Fernández-Garcimartín *, Teresa Fuentes Nieto, Miriam Molina Soria, Víctor Manuel López-Pastor

Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Rendimiento
Evaluación compartida
Evaluación formativa
Formación
Profesorado

RESUMEN:

Este trabajo estudia la importancia de la participación del alumnado en la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (FIP). El estudio se lleva a cabo en dos asignaturas a lo largo de dos cursos académicos. La muestra es de 253 estudiantes. Se describe la percepción del alumnado acerca de las asignaturas, su participación en la evaluación y el rendimiento académico. En dichas asignaturas se aplica un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) que se lleva utilizando en la facultad alrededor de veinte años. Se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos a partir de los instrumentos empleados. Los datos muestran que el rendimiento académico del alumnado es alto, especialmente en aquellos que optan por la vía de evaluación continua. Tanto profesores como estudiantes valoran positivamente la participación del alumnado en los sistemas de evaluación, sobre todo en cómo potencia el aprendizaje adquirido cuando se sigue la vía de evaluación continua. Se observan algunos inconvenientes relacionados con la carga de trabajo que le supone al alumnado participar en estos sistemas de evaluación. Se concluye que la participación del alumnado en la EFyC ha favorecido la adquisición de aprendizajes y la mejora de su rendimiento académico.

KEYWORDS:

Performance
Shared assessment
Formative assessment
Training
Teacher

ABSTRACT:

This paper studies the importance of student participation in assessment in Teacher Education. The research is carried out in two subjects over two academic years. The sample is 253 students. It describes the students' perception of the subjects, their participation in assessment and academic performance. In these subjects, a Formative and Shared-Assessment system (F&SA) is applied, which has been used in the faculty for about twenty years. A qualitative and quantitative analysis of the data is carried out based on the instruments used. The data show that the academic performance of the students is high, especially those who opt for continuous assessment. Lecturers and students value positively the students' participation in the assessment systems, especially in terms of how it enhances the learning acquired when they follow the continuous assessment system. Some disadvantages are observed in relation to the workload involved for students in participating in these assessment systems. It is concluded that the participation of students in F&SA in this experience has promoted the achievement of learning and the improvement of their academic performance.

CÓMO CITAR:

Fernández-Garcimartín, C., Fuentes Nieto, T., Molina Soria, M. y López-Pastor, V. M. (2022). Análisis de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje en sistemas de evaluación compartida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>

1. Introducción

Este artículo trata la importancia de la participación del alumnado en la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (FIP). El problema de investigación se centra en analizar los resultados de una experiencia sobre la participación del alumnado en la evaluación en la FIP; concretamente, estudiamos la satisfacción de alumnado y profesorado con estos procesos formativos y su relación con el aprendizaje y el rendimiento académico obtenidos.

La participación del alumnado en la evaluación es un tema de investigación relevante desde hace más de tres décadas en todas las etapas educativas (Álvarez-Méndez, 1993; Boud, 1995; Boud y Falchikov, 2006; Brown y Glasner, 2003; Fernández-Balboa, 2006; Santos-Guerra, 1993), pero que tiene una importancia especial en la FIP por tres razones: (a) las ventajas que supone en cualquier contexto educativo (mayor aprendizaje, mayor autorregulación, mayor implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, mejor rendimiento académico, etc.), (b) aprendizaje vivencial y comprensivo de una competencia profesional básica (la evaluación educativa), y (c) potencia la transferencia entre lo vivido en la FIP y su futura práctica profesional como docentes (Barrientos et al., 2019; García-Rico, 2020; Hamodi et al., 2017; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Molina y López-Pastor, 2017, 2019).

Es por ello por lo que aplicar modelos de evaluación en la FIP en los que participe el alumnado resulta de gran importancia, pues se ha demostrado que consiguen centrar al alumnado en su aprendizaje a partir de retroalimentaciones continuas, participación en su evaluación y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, esta evaluación se desancla del sistema de evaluación sumativo y final que ha predominado en las aulas universitarias. Por ello consideramos que es necesario implementar sistemas de participación del alumnado en la evaluación de manera consciente y sistemática en la FIP.

2. Revisión de la literatura

Existen diferentes técnicas para fomentar la participación del alumnado en la evaluación; puede encontrarse una amplia descripción de posibilidades, instrumentos y ejemplos en López-Pastor (2009) López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). Las más básicas son: la autoevaluación, la evaluación entre iguales (o coevaluación) y la evaluación compartida (o evaluación dialogada). Si además entramos en la participación del alumno en los procesos de calificación solo aparecen dos técnicas básicas: la autocalificación y la calificación dialogada. Se pueden encontrar recopilaciones de experiencias en Hamodi (2016), Hamodi y Barba (2021), Jiménez y otros (2021), López-Pastor (2009), Pegalajar (2021) y Santos y otros (2009).

En nuestro caso nos vamos a centrar en el modelo denominado: “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC), dado que todo el trabajo experimental de este artículo se centra en esta propuesta.

La EFyC constituye un modelo de evaluación ligado a los modelos de aprendizaje dialógico y al empleo de metodologías activas de aprendizaje, orientado a mejorar el aprendizaje de los implicados. Por tanto, en este modelo la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y está estrechamente ligada a él desde el principio de cada asignatura.

El concepto de “Evaluación formativa” hace referencia a procedimientos de evaluación claramente orientados a la mejora y al aprendizaje, con una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores); (b) que el profesorado perfeccione su práctica docente; y, (c) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante su proceso y entre cursos. Por tanto, la finalidad principal no es calificar al alumnado, sino generar procesos de corrección, *feedback* y autorregulación que ayuden a aprender a hacer las cosas cada vez mejor (López-Pastor, 2009). Asimismo, define “Evaluación Formativa” como: “Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (p. 35).

El concepto de “Evaluación compartida” hace referencia a la participación del alumnado en la evaluación. Este modelo defiende que la evaluación formativa debe facilitar y dar importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Este concepto hace referencia a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales, basados en procesos previos de autoevaluación o coevaluación.

2.1. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado

En la formación inicial del profesorado (en adelante FIP) es doblemente importante utilizar y desarrollar sistemas de EFyC a lo largo de la carrera, y existen tres razones principales para ello (López-Pastor, 2018; Palacios-Picos y López-Pastor, 2013):

- Los sistemas de EFyC suelen generar mejores aprendizajes en el alumnado y una mayor capacidad de autorregulación, más motivación y mayor implicación en los procesos de aprendizaje y, fruto de todo ello, un mejor rendimiento académico (Gallardo et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2018; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020; Ibarra-Sáiz et al., 2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).
- Pretende facilitar la adquisición de una de las más importantes competencias docentes: “la evaluación educativa” (ser capaces de diseñar y desarrollar buenos sistemas de evaluación e instrumentos de evaluación adecuados para las diferentes situaciones y contextos educativos). En este sentido, es difícil que los futuros maestros lleguen a dominar esta competencia si nunca han tenido que desarrollarla a lo largo de su FIP, y/o si nunca han analizado con sus profesores qué características tienen los sistemas de evaluación que han vivenciado como alumnos.
- El haber experimentado sistemas de EFyC como alumnos de FIP ayuda a la hora de aplicarlos posteriormente, en su vida profesional, cuando acceden al cuerpo de maestros (Barrientos et al., 2019; Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán et al., 2018; Molina y López-Pastor, 2017, 2019).

En la FIP es fundamental trabajar con nuestro alumnado esta doble vía: (a) analizar los sistemas de evaluación que experimentan como alumnos en las asignaturas de su FIP, y (b) diseñar técnicas e instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas de aprendizaje en prácticas educativas en las que se desempeñe el rol docente.

Algunos estudios muestran que en los últimos veinte años se está avanzando poco a poco en este sentido. Por ejemplo, López-Pastor y otros (2011) comprobaron que la primera fase de la implantación de los nuevos estudios de Grado en FIP comenzó a generar cambios en los sistemas de evaluación: ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua; diversificar el sistema de calificación del alumnado, perdiendo peso el examen final; y promover la participación del alumnado en los procesos de evaluación. El estudio de Palacios-Picos y López-Pastor (2013) apunta en la misma dirección, comprobando que el profesorado encargado de la FIP podría agruparse en tres grandes tipologías, en función de la utilización, o no, de sistemas de EFyC (“innovador”, “tradicional” y “eclectico”). Esta investigación encuentra que el factor más importante para avanzar hacia ese modelo de “profesor innovador” es la participación en actividades de formación permanente sobre docencia universitaria, especialmente seminarios y proyectos de innovación docente centrados en la mejora de la propia práctica.

En esta misma línea, otros estudios vienen a mostrar que la EFyC se utiliza poco durante la FIP en España, pero que recibe valoraciones muy altas por parte del alumnado (Hamodi et al., 2017; Martínez-Muñoz et al., 2017; Pegalajar, 2021). Resultados similares aparecen en Chile (Gallardo et al., 2019).

Por último, varios estudios recientes parecen indicar que el hecho de haber vivenciado sistemas de EFyC durante su FIP ayuda a que los estudiantes desarrollen este tipo de sistemas de evaluación cuando acceden a la labor docente en un futuro próximo (Barrientos et al., 2018; Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán et al., 2018; Molina y López-Pastor, 2017, 2019); aunque también aparecen problemas y resistencia en este proceso de transferencia entre formación inicial y docencia real (Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán et al., 2018). La investigación muestra que existen diferentes posibilidades y situaciones en este proceso de transferencia, ya que también hay estudios que muestran que en algunos casos los profesores noveles son bien recibidos y apoyados cuando desarrollan sistemas de EFyC durante sus periodos de prácticas (Fernández et al. 2019). También existen trabajos que explican cómo transferir estas experiencias por primera vez a la práctica docente real (Slingerland y Weeldenburg, 2019), en las que se combina la formación teórico-práctica con la aplicación práctica en los centros educativos.

2.2. Experiencias de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado

Pueden encontrarse numerosos estudios y recopilaciones sobre la utilización de sistemas de EFyC en FIP (Hamodi y Barba, 2021; Jiménez et al., 2021; López-Pastor, 2008, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pegalajar, 2021; Santos et al., 2009). Todos ellos muestran las ventajas que tiene su utilización en la FIP, especialmente en lo referente a un mejor aprendizaje, una mayor motivación e implicación del alumnado y una mayor autopercepción de competencias. Resultados similares pueden encontrarse en estudios realizados en universidades chilenas (Gallardo et al., 2019). En general, parece ser que los estudiantes valoran positivamente la utilización de sistemas de EFyC en FIP (Castejón et al., 2015; Hamodi y Barba, 2021; Hortigüela et al., 2019; Pegalajar, 2021; Romero et al., 2015).

En cambio, en Silva y López-Pastor (2015) puede encontrarse un estudio sobre la voz de los alumnos que han vivenciado sistemas de EFyC en algunas asignaturas durante su FIP. Los resultados indican que la vivencia del alumnado no es todo lo positiva que podría parecer, dado que muchos de ellos no son conscientes de estarlos utilizando. Al

contrario, en el estudio de Pisco y otros (2019) los estudiantes muestran una perspectiva más positiva sobre la vivencia de sistemas de EFyC durante su FIP, donde afirman entender adecuadamente los procesos desarrollados e identifican las ventajas que tienen, como alumnos y como futuros maestros.

Una vez revisada la literatura, nos reafirmamos en la importancia que tiene el implicar a los alumnos en su evaluación para fomentar aprendizajes funcionales, desarrollar competencias docentes y transferibilidad de conocimientos, entre otros beneficios. Por tanto, nos planteamos el interés de analizar qué resultados se obtienen cuando se realizan ciclos de I-A sobre la participación del alumnado en la evaluación en diferentes asignaturas de formación del profesorado. Para ello, hemos formulado dos objetivos de investigación:

- Analizar cómo el uso de estos sistemas de EFyC en FIP afecta al aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.
- Analizar la satisfacción de alumnado y profesorado con la utilización de sistemas que potencian la participación del alumnado en la evaluación.

3. Método

Enfoque metodológico

Se trata de un estudio de caso ya que analiza a fondo los resultados obtenidos en dos asignaturas de FIP que implementan sistemas de EFyC que fomentan la participación del alumnado en la evaluación. Su diseño metodológico es mixto, donde se obtienen resultados cualitativos y cuantitativos de un contexto concreto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se presenta una experiencia de participación del alumno en la evaluación en asignaturas donde el profesorado recoge datos y los analiza.

Instrumentos de obtención de información

Se han utilizado dos instrumentos para llevar a cabo la recogida de datos:

- Cuestionarios anónimos del alumnado sobre la evaluación de buenas prácticas en cada asignatura, validado por Castejón y otros (2015). Se completa al finalizar cada asignatura. Se trata de un instrumento fundamentalmente cuantitativo, que consta de 28 ítems cerrados y una pregunta abierta. En los ítems cerrados se emplea una escala tipo Likert de cinco niveles: 1-nada, 2-poco, 3-algo, 4-bastante y 5-mucho. El Cuadro 6 muestra los ítems analizados.
- Informes estructurados de buenas prácticas en docencia universitaria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE), que rellenan los profesores al final de cada asignatura (Romero-Martín et al., 2014). Se trata de un instrumento que combina apartados de carácter cualitativo con apartados de carácter cuantitativo (porque provienen de cuestionarios estructurados o son datos cuantitativos, como el rendimiento académico o la carga de trabajo). El informe cuenta con la siguiente estructura: (1) Datos personales; (2) contexto; (3) explicación de la experiencia y del sistema de evaluación; (4) valoración de la experiencia de buena práctica: ventajas, dificultades e inconvenientes y posibles soluciones; (5) evaluación general de la asignatura; (6) rendimiento académico; (7) carga de trabajo para profesores y alumnos, y (8) conclusiones.

Trabajo de campo

Este estudio analiza los resultados encontrados en dos asignaturas de FIP que fomentan la participación del alumnado en la evaluación de forma sistemática, tanto en las actividades de aprendizaje como en el proceso de autoevaluación y evaluación compartida al finalizar la asignatura.

Las dos asignaturas emplean el mismo sistema de EFyC, centrado en la participación del alumnado en la evaluación a través de diferentes técnicas (autoevaluación, evaluación compartida, evaluación entre iguales, autocalificación y calificación dialogada). Se ofrecen tres vías de aprendizaje y evaluación a elegir (Cuadro 1).

Cuadro 1

Condiciones de cada vía de aprendizaje y evaluación

Vías	Condiciones
A-Continua	<p>Hay que realizar todas las actividades de aprendizaje en tiempo y forma. Se realizan y entregan cada semana, mediante un proceso continuo de trabajo. Si alguna no llega al aprobado, se debe corregir según el <i>feedback</i> dado por el profesor.</p> <p>En cada actividad el alumno tiene que completar una ficha de autoevaluación. El profesor corrige y devuelve todos los trabajos realizados en una semana. En la ficha de autoevaluación añade su valoración y las decisiones que haya que tomar.</p> <p>Para participar en esta vía es obligatorio trabajar en grupos de 2-4 personas; porque muchas de las actividades son grupales.</p> <p>Asistencia obligatoria. Todas las faltas de asistencia tienen que estar justificadas, hasta un máximo del 15%.</p> <p>Realiza un examen parcial al finalizar el cuatrimestre, que tiene un peso en la calificación final de 2 puntos.</p>
B-Mixta	<p>El alumno sólo tiene que realizar obligatoriamente el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT). Los demás trabajos son voluntarios, pero si se realizan tiene que ser en el plazo establecido en la vía continua.</p> <p>Se puede formar parte de un grupo de trabajo (“carpeta colaborativa”) o trabajar individualmente.</p> <p>Asistencia obligada como mínimo al 50% de las sesiones, principalmente las prácticas. No tiene que justificar las faltas.</p> <p>Realizar el examen final, contando 5 puntos en la calificación final.</p>
C-Final	<p>El alumno no tiene que entregar ningún trabajo.</p> <p>Tiene que realizar tres pruebas finales: el examen teórico, un examen práctico y defender un PAT que haya realizado en un centro de educación infantil.</p>

El Cuadro 2 presenta los criterios de calificación según la vía de aprendizaje y evaluación elegida por el alumnado, así como su relación con las diferentes actividades de aprendizaje de las asignaturas.

El primer día de clase se presenta y explica al alumnado la organización de la asignatura, las vías de aprendizaje y evaluación y los criterios de calificación que las acompañan. Al alumnado que ha elegido la vía continua también se le ofrece la posibilidad de modificar los porcentajes de forma argumentada y consensuada.

La participación del alumnado en la evaluación se organiza en dos procesos:

- Continuo: a lo largo de los cuatro meses que dura la asignatura, mediante fichas de autoevaluación en cada actividad de aprendizaje.
- Final: en la última semana de clase. Es un proceso global de autoevaluación y evaluación compartida sobre todo el proceso de aprendizaje. Se realiza

también un proceso de autocalificación y calificación dialogada, a partir de un instrumento específico diseñado por el profesorado y una entrevista final.

Cuadro 2

Criterios de calificación de cada vía de aprendizaje y evaluación

Actividad de aprendizaje	Calificación	Observaciones
<i>A-Vía Continua</i>		
PAT	35%	Se facilitará al alumnado una escala descriptiva donde se detallan los criterios de evaluación y calificación para cada instrumento y procedimiento. Para poder aprobar habrá que superar cada apartado.
Dossier y mapas conceptuales	10%	
Sesiones prácticas	20%	
Tertulias y trabajos	15%	
Examen parcial con coevaluación	20%	
<i>B-Vía Mixta</i>		
Examen escrito	50%	Para poder aprobar la asignatura hay que aprobar cada una de las actividades. No se realizarán medias ni compensación entre ellas.
PAT	30%	
Resto de actividades y documentos	20%	
<i>C-Vía Final</i>		
Examen escrito	50%	Para aprobar la asignatura hay que aprobar cada prueba. No se realizarán medias ni compensación entre ellas.
Examen práctico	20%	
Presentación de informe PAT	30%	

Cada actividad de aprendizaje tiene un instrumento de evaluación específico para facilitar tanto la autoevaluación del alumnado como la posterior corrección y evaluación del profesor (Cuadro 3).

Cuadro 3

Técnicas e instrumentos de evaluación de cada actividad de aprendizaje

Actividad de aprendizaje	Técnicas	Instrumentos
PAT	Autoevaluación grupal y evaluación entre iguales	Ficha grupal
Fichas de sesiones prácticas	Autoevaluación grupal	Ficha grupal
Recensiones	Autoevaluación individual	Ficha individual
Trabajos monográficos	Autoevaluación	Ficha individual/grupal
Examen parcial	Evaluación entre iguales*	Plantilla de corrección <i>ad hoc</i>

Nota. * Solo evaluación, la calificación del examen es responsabilidad del profesorado.

Sólo para el grupo que ha optado por la evaluación continua, al final de la asignatura se proporciona una ficha que sirve como guía para realizar el informe de autoevaluación final. Dentro del informe deberán autocalificarse siguiendo los criterios acordados al principio del curso. Este proceso de autoevaluación y evaluación compartida final tiene tres fases:

- El alumnado tiene que entregar su informe de autoevaluación y la carpeta con todas las evidencias de aprendizaje acumuladas a lo largo de la asignatura.
- El profesorado corrige las carpetas y fija la calificación del alumnado.
- Por último, se realiza una entrevista de calificación dialogada, con todos los componentes de la carpeta. Se revisan los informes de autoevaluación y el funcionamiento del grupo (evaluación compartida) y se cierra la calificación final de cada alumna-o consensuadamente (calificación dialogada).

En la vía de evaluación mixta se utilizan también procesos de autoevaluación en las diferentes actividades de aprendizaje y trabajos que el alumnado realiza (PAT, fichas de sesiones, etc.). Dado que en esta vía de aprendizaje la única actividad obligatoria es la realización del PAT, puede haber muchas diferencias entre las alumnas y alumnos que eligen esta opción, desde los que siguen un proceso muy similar a la vía continua (y por tanto con numerosos y habituales procesos de participación en la evaluación), hasta los que sólo realizan el PAT (y, por tanto, con un único proceso de autoevaluación).

En la vía de evaluación final no se llevan a cabo procesos de participación del alumnado en la evaluación.

Variables, muestra y muestreo

En este estudio han participado 253 alumnas y alumnos de dos asignaturas de FIP de una Facultad de Educación de una universidad pública española (Cuadro 4), así como las tres profesoras y el profesor que imparten dichas asignaturas. Las asignaturas son: Fundamentos y Didáctica de la Educación Corporal en Educación Infantil (a partir de ahora, F), y Expresión Corporal en Educación Infantil (EC). Ambas se imparten en el Grado de Educación Infantil (EI) y en el Programa de Estudios Conjunto del Educación Infantil y Educación Primaria (PEC).

Cuadro 4

Participantes en el estudio, por asignaturas y años

Asignaturas	Año I	Año II	Sumatorio
Expresión Corporal en EI	35	37	72
Fundamentos y didáctica de la educación corporal en EI (1º PEC)	52	48	100
Fundamentos y didáctica de la educación corporal en EI (3º EI)	38	43	81
<i>Total</i>	<i>125</i>	<i>128</i>	<i>253</i>

Las asignaturas se han desarrollado durante de dos cursos académicos (año I y año II). Cada asignatura tiene una carga de 6 créditos ECTS (60 horas de trabajo presencial y 90 horas de trabajo autónomo no presencial). En las dos asignaturas se desarrolló un sistema de EFyC muy similar y fueron impartidas por el mismo profesorado (tres profesoras y un profesor).

Cuadro 5

Categorías y subcategorías del análisis cualitativo de los informes

Objetivos	Categorías	Subcategorías
Analizar cómo el uso de estos sistemas de evaluación en FIP afecta al aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado	Aprendizaje y rendimiento académico del alumnado participando en sistemas de EFyC	Valoración del alumnado
		Valoración del profesorado
Analizar la satisfacción de alumnado y profesorado con la utilización de sistemas que potencian la participación del alumnado en la evaluación	Valoración sobre la participación del alumnado en sistemas de EFyC en la FIP	Valoración del alumnado: ventajas e inconvenientes
		Valoración del profesorado: ventajas e inconvenientes

Se ha realizado un análisis cualitativo de categorías (Cuadro 5) a partir de los objetivos planteados. Una vez definidas las categorías, se han codificado las unidades de

información de los instrumentos. El análisis cuantitativo se ha realizado con el programa SPSS v.22.0. Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo trabajando con la media aritmética, distribución de porcentajes y desviación típica. Se han trabajado los datos del rendimiento académico del alumnado para responder al objetivo 1. El Cuadro 6 muestra la estructura de dimensiones y variables y cada uno de los ítems del cuestionario, relacionado con el objetivo 2 del estudio.

Cuadro 6

Dimensiones y variables que abordan los objetivos de nuestro estudio

Dimensión	Variable *
Ventajas	Ofrece alternativas a todos los estudiantes
	Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación
	Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario
	El estudiante realiza un aprendizaje activo
	Permite aprendizajes funcionales
	Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)
	Hay retroalimentación en documentos y actividades
	Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades
	Se da un seguimiento más individualizado
Valoraciones del profesorado	Requiere de más responsabilidad
	Señala la satisfacción global en relación con la evaluación
	Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado
	Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor
Valoración del alumnado	El alumnado presenta fuertes resistencias frente al sistema de evaluación continua y formativa
	Exige un mayor esfuerzo
	Es injusto frente a otros procesos de evaluación
	Las correcciones han sido poco claras
	La valoración del trabajo es subjetiva
	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)

Nota. * Escala Likert (1-5).

4. Resultados

Los resultados expuestos a continuación se organizan según el sistema de categorías del Cuadro 5. El alumnado considera que obtiene mucho aprendizaje con la asignatura y que es significativa para su futuro en el aula. Destaca la parte práctica de la asignatura y valora positivamente la evaluación del aprendizaje adquirido acudiendo presencialmente a clase:

Ha sido una asignatura muy útil para mi futuro. He podido aprender bastante. La asignatura más completa y útil de la carrera sin duda, a nivel personal y profesional, además de la más exigente y que más tiempo y dedicación ha llevado. La exigencia ha sido acorde con obtener mayor implicación. Considero que en esta asignatura se cumplen todas las cualidades competentes. (EC, II)

Aunque hay diferentes criterios para evaluar (presencial y no presencial) si no hubiera ido a clase no hubiera aprendido ni la mitad. (F, EI, II)

En uno de los casos (asignatura EC, año II), el profesorado encuentra diferencias de rendimiento académico entre el alumnado que pertenece a 4º de EI y el de 5º de PEC. Hay que tener en cuenta que en esta asignatura se juntan estudiantes que provienen de los dos itinerarios:

En general pueden apreciarse diferencias entre las que vienen de 3º EI y las que vienen de 4º de PEC, pero no en todos los casos. El alumnado que proviene de 4º PEC suele tener un nivel académico y una preparación más alta, que suele notarse en el desarrollo de trabajos de este tipo, especialmente respecto a los grupos más destacados de 5º PEC. (informe EC, II).

En el Cuadro 7 se puede apreciar detalladamente la elevada tasa de éxito en las asignaturas analizadas. El porcentaje de alumnado que superan las asignaturas es muy alto (entre el 80 y el 97%). Predominan los notables (entre 48,09% y 72,34%). Se observa un porcentaje más alto de sobresalientes en la asignatura de “Expresión Corporal”, mientras que el porcentaje de matrículas de honor es muy similar en los seis casos. El porcentaje de suspensos y no presentado suele ser muy bajo, salvo en casos concretos.

Cuadro 7

Rendimiento académico global en las seis asignaturas (escala 1-10 y porcentajes)

	EC en EI (4º)		Fund. EF-EI (1º PEC)		Fund. EF-EF (3º EI)	
	I	II	I	II	I	II
	Matrícula Honor (9,4-10)	5,40	5,70	-	5,77	4,65
Sobresaliente (9,0-10)	21,62	14,29	-	1,92	9,30	5,26
Notable (7,0-8,9)	54,06	71,43	72,34	48,09	60,47	55,26
Aprobado (5,0-6,9)	16,22	2,86	12,76	23,07	4,65	21,06
Suspense (0-4,9)	0,00	2,86	6,38	17,30	13,95	2,63
No presentado	2,70	2,86	8,52	3,85	4,98	10,52
<i>% Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

El Cuadro 8 presenta los datos de rendimiento académico organizados por vías de evaluación. Como puede comprobarse, la mayoría del alumnado opta por la vía de evaluación continua (entre 55-91%), luego por la vía mixta y muy pocos por la vía examen final (entre 0-13%). En cuanto a las diferencias en el rendimiento académico, se observa claramente que la vía continua es la que alcanza mejores resultados, acumulando casi siempre todos los notables, sobresalientes y matrículas de honor. En la vía mixta suelen obtener aprobados y notables y, en algunos casos, algún suspenso o algún sobresaliente. En cambio, en la vía examen final suelen estar entre el no presentado y el suspenso. Por tanto, se observan diferencias muy importantes en función de la vía de evaluación elegida.

Por otro lado, los resultados del cuestionario anónimo muestran la valoración del alumnado sobre la asignatura en general. Exponen que se adecúa a los contenidos que deben adquirir como maestros de EI; pero que les conlleva mucha carga de trabajo:

Adecuación de la temática a la etapa de educación infantil. (EC, I)

Es bastante difícil en cuanto a que hay demasiada carga de esta asignatura. (EC, II)

Creo que la cantidad de trabajo que hay no se corresponde con las horas que hay que hacer; abarca mucho tiempo de trabajo diario. (F, PEC, I)

Los estudiantes muestran valoraciones altas y muy altas sobre las ventajas del sistema de evaluación utilizado, así como una elevada satisfacción, sobre todo en la asignatura de EC. Las desviaciones muestran cierta uniformidad, encontrando valores elevados en los dos primeros ítems del Cuadro 9.

Como inconvenientes, el alumnado coincide en que este modelo de trabajo conlleva una carga de trabajo semanal muy elevada y proponen eliminar la actividad del examen:

Mucho trabajo para poco tiempo. (F, PEC, I)

Tanta cantidad de trabajo semanal hace que bagas las cosas deprisa, siendo un obstáculo para el alumno (aunque los trabajos son interesantes). (...) La carga de trabajo está muy descompensada con las demás asignaturas. (F, PEC, II)

En un sistema de evaluación y aprendizaje como este no tiene sentido que la última semana tengamos que memorizar todos los contenidos para vomitarlos en el examen y así poder superar la asignatura. (EC, I)

No veo el sentido de realizar el examen de lo mismo de lo que se nos ha ido evaluando a lo largo del cuatrimestre. (EC, I)

En el Cuadro 10 se exponen las valoraciones del alumnado sobre los inconvenientes que ven del sistema de evaluación utilizado. Se observan dos bloques; por un lado, dos ítems muestran valores muy altos; mientras que tres muestran valores muy bajos, que indican que no se consideran inconvenientes. Asimismo, las desviaciones son bastante regulares, excepto en el primer ítem del cuadro, referido al esfuerzo que conlleva el sistema de evaluación.

Cuadro 8

Porcentaje de rendimiento académico de las tres vías de aprendizaje y evaluación en las seis asignaturas

	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresal.	MH	Totales
<i>EC-EI (4ªEI) – AÑO I</i>							
Continua	-	-	13,52	51,36	21,62	5,4	91,9
Mixta	-	-	2,7	-	-	-	2,7
Examen	2,7	-	-	2,7	-	-	-
Totales	2,7	-	16,22	54,06	21,62	5,4	100
<i>EC-EI (4ªEI) – AÑO II</i>							
Continua	-	-	2,86	62,8	14,3	5,7	85,7
Mixta	-	-	-	8,6	-	-	8,6
Examen	2,86	2,86	-	-	-	-	5,7
Totales	2,86	2,86	2,86	71,4	14,3	5,7	100
<i>Fund. EF-EI (1ªPEC) – AÑO I</i>							
Continua	-	-	-	55,32	-	-	55,32
Mixta	-	4,26	12,76	17,02	-	-	34,04
Examen	8,51	2,13	-	-	-	-	10,64
Totales	8,51	6,39	12,76	72,34	0	0	100
<i>Fund. EF-EI (1ªPEC) – AÑO II</i>							
Continua	-	-	5,77	42,32	1,92	5,77	55,78
Mixta	-	11,53	17,30	5,77	-	-	34,6
Examen	3,85	5,77	-	-	-	-	9,62
Totales	3,85	17,30	23,07	48,09	1,92	5,77	100
<i>Fund. EF-EI (3ªEI) – AÑO I</i>							
Continua	-	-	-	53,49	9,30	4,65	67,44
Mixta	-	11,63	4,65	6,98	-	-	23,26
Examen	6,98	2,32	-	-	-	-	9,3
Totales	6,98	13,95	4,65	60,47	9,30	4,65	100
<i>Fund. EF-EI (3ªEI) – AÑO II</i>							
Continua	-	-	7,89	50	5,26	2,63	65,79
Mixta	-	-	13,17	5,26	-	2,63	21,05
Examen	10,52	2,63	-	-	-	-	13,16
Totales	10,52	2,63	21,06	55,26	5,26	5,26	100

Cuadro 9***Ventajas del sistema de evaluación utilizado (valoración alumnado, escala Likert 1-5)***

	EC en EI (4°)				Fundamentos EF-EI (1PEC)				Fundamentos EF-EF (3EI)			
	Año I		Año II		Año I		Año II		Año I		Año II	
	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	4,34	0,653	4,40	0,621	3,89	1,078	3,89	1,048	4,06	1,104	4,13	1,040
Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	4,22	1,039	4,43	0,898	3,74	1,291	3,54	1,216	3,30	0,489	4,24	1,200
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	4,50	0,672	4,90	0,305	4,83	0,382	4,57	0,801	4,64	0,566	4,67	0,540
El estudiante realiza un aprendizaje activo	4,75	0,440	4,87	0,346	4,63	0,490	4,32	0,669	4,52	0,667	4,58	0,561
Permite aprendizajes funcionales	4,50	0,508	4,37	0,556	4,35	0,812	4,00	0,676	4,15	0,692	4,00	0,791
Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	4,50	0,508	4,53	0,507	4,31	0,676	3,92	0,751	4,33	0,617	4,12	0,992
Hay retroalimentación en documentos y actividades	4,69	0,535	4,70	0,535	4,74	0,561	4,22	0,906	4,55	0,364	4,55	0,869
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	4,84	0,369	4,83	0,461	4,71	0,519	4,57	1,084	4,85	0,834	4,79	0,485
Se da un seguimiento más individualizado	4,19	0,780	4,17	0,913	4,17	0,785	3,36	0,728	3,85	0,609	3,58	0,969
Requiere de más responsabilidad	4,65	0,608	4,63	0,556	4,86	0,355	4,65	0,931	4,61	0,723	4,48	0,795
Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	4,03	0,637	4,10	0,548	3,83	0,747	3,37	0,633	3,84	0,998	3,62	0,817

Cuadro 10***Inconvenientes del sistema de evaluación utilizado (valoración alumnado, escala Likert 1-5)***

	EC en EI (4°)				Fundamentos EF-EI (1°PEC)				Fundamentos EF-EF (3°EI)			
	Año I		Año II		Año I		Año II		Año I		Año II	
	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT	Md	DT
Exige un mayor esfuerzo	4,44	0,914	4,30	1,149	4,71	0,572	4,67	0,632	4,61	0,496	4,32	1,036
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	4,50	0,672	4,50	0,777	4,32	0,806	4,30	0,812	4,27	0,761	4,35	0,734
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	2,03	0,933	2,07	1,461	2,34	1,474	3,42	1,180	2,58	1,562	2,34	1,405
Las correcciones han sido poco claras	1,56	0,948	2,40	1,276	1,97	1,029	2,97	1,082	2,00	1,125	2,33	1,216
La valoración del trabajo es subjetiva	2,00	1,136	2,27	1,143	2,79	1,269	3,28	1,323	2,52	1,372	3,06	1,298

Todo el profesorado coincide en que la experiencia ha sido muy positiva en todas las asignaturas y que está muy satisfecho con los resultados obtenidos, sobre todo con la elevada tasa de éxito. La idea es mantener el sistema de evaluación utilizado e ir introduciendo pequeñas mejoras cuando sea necesario:

En general la experiencia ha sido muy positiva. La idea es mantener la práctica de éxito y volver a utilizar de forma sistemática la ficha de autoevaluación y autocalificación. (informe F, PEC, I)

Tasa de éxito muy elevada. (informe F, EI, I-II; EC, I-II)

En cinco de los seis casos la carga de trabajo del profesorado aumentó debido a que se trataba de profesorado novel. Al no tener experiencia debe dedicar más tiempo a la preparación de la asignatura (contenido, correcciones, etc.):

La carga de trabajo del profesorado se ha incrementado notablemente respecto a otros años. La única explicación que encontramos es que este año la asignatura se ha tenido que impartir por 4 profesores noveles. Afecta porque la preparación de clases exige más tiempo y porque la menor práctica corrigiendo trabajos y documentos del alumnado hace que necesiten mucho más tiempo para esta actividad. Son dos aspectos en los que la carga de trabajo se suele rebajar notablemente cuanto mayor es la experiencia docente. (informe EC-I-II; F-3ºEI-I-II; F-1ºPEC-II)

El Cuadro 11 muestra las valoraciones del profesorado acerca del sistema de evaluación utilizado. Por lo general, están bastante satisfechos con el sistema de evaluación y coinciden en que el alumnado no presenta demasiadas resistencias al mismo, aunque aparece cierta diversidad en la valoración de la carga de trabajo que les supone.

Cuadro 11

Valoraciones del profesorado sobre el sistema de evaluación utilizado (promedio, escala Likert 1-5)

	EC en EI (4º)		Fund. EF-EI (1PEC)		Fund. EF-EF (3EI)	
	Año I	Año II	Año I	Año II	Año I	Año II
Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado	5	5	4	4	5	4
Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor	2	4	4	3	4	3
El alumnado presenta fuertes resistencias frente al sistema de evaluación continua y formativa	3	3	3	2	3	2

5. Discusión y conclusiones

El primer objetivo busca analizar cómo el uso de estos sistemas de evaluación en FIP afecta al aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Los resultados muestran que los estudiantes obtienen una alta tasa de éxito, aunque hay claras diferencias de rendimiento entre las vías de aprendizaje y evaluación; el rendimiento académico es mayor en el alumnado que ha optado por la vía de evaluación continua. Esta consecuencia parece lógica, puesto que el sistema de EFyC está planteado para obtener mucho aprendizaje acudiendo a clase y siguiendo un ritmo constante en el estudio de la asignatura. Este aspecto es complicado de alcanzar optando por la vía examen, o al menos, no de la misma manera que en vía continua. En la vía mixta se obtienen también buenos resultados, pero más bajos que en la continua. Estos resultados coinciden con los trabajos de Castejón et al. (2011), López-Pastor et al.

(2012) y Romero-Martín et al. (2014) que demuestran cómo la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP mejora el rendimiento académico; además, muestran que existe una relación directa entre participar de forma continua en este sistema de evaluación y obtener un mayor aprendizaje y una calificación y éxito académico más altos. Pegalajar (2021) obtiene resultados similares al implicar al alumnado de la FIP en su propia evaluación, con buenas mejoras en su rendimiento académico. Queda la duda de hasta qué punto puede influir la participación del alumnado en los procesos de evaluación en el rendimiento, o si este está más relacionado con la vía de aprendizaje y evaluación elegida. Es cierto que la vía de evaluación continua está basada en procesos de participación del alumnado constantes, que pueden darse también en la vía mixta y que no ocurren en la vía examen final, pero también es cierto que más factores pueden estar influyendo en estos resultados.

Respecto al segundo objetivo, en general, el alumnado muestra una actitud positiva sobre la asignatura y destaca el aprendizaje que han obtenido asistiendo presencialmente a clase (participando en la vía continua o mixta). Esto coincide con lo que muestra la literatura sobre el alto grado de aprendizaje que se obtiene participando en sistemas de EFyC (Hortigüela et al., 2014; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2017; Romero-Martín et al., 2014). Asimismo, el alumnado valora positivamente el *feedback* dado por el profesorado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y ven que este sistema de evaluación es justo. Esto da lugar a aprendizajes significativos, al fomento del aprendizaje autónomo del alumnado y de la responsabilidad individual (Hamodi et al., 2017; López-Pastor, 2009).

No obstante, la actitud del alumnado frente a la EFyC no es tan positiva en algunos casos. Las principales críticas giran en torno a la cantidad de trabajo que les supone. Resultados muy similares encontramos en Silva y López-Pastor (2015) en un grupo de alumnos de FIP. Algunas alumnas y alumnos critican incluir una actividad de aprendizaje de tipo memorístico (examen escrito que cuenta un 20% de la calificación final y debe ser aprobado para superar la asignatura, como cualquier actividad de aprendizaje). La revisión teórica de López-Pastor (2009) muestra que los exámenes tratados como única prueba de evaluación son parte de la evaluación tradicional (sumativa y final), que el alumnado lleva vivenciando en su carrera académica; por lo tanto, pensamos que puede confundir su finalidad formativa en este caso con lo que han vivido siendo evaluados y calificados únicamente a través de una prueba escrita a lo largo de su vida académica.

El profesorado considera que la asignatura y el sistema de EFyC han funcionado bien y se plantea continuar con este sistema de evaluación debido a los resultados tan positivos obtenidos.

La carga de trabajo para el profesorado varía según la experiencia, siendo más alta para el profesorado novel. Esto choca con los resultados de Romero-Martín et al. (2014), que encuentran que la carga de trabajo que le supone al profesorado implementar sistemas de EFyC es asequible; pero, además, Julián et al. (2010) añaden que esta valoración depende del número de alumnos y de la carga lectiva que tenga el profesor.

Se concluye que la participación del alumnado en EFyC en esta experiencia ha favorecido la adquisición de aprendizajes y la mejora del rendimiento académico del alumnado, aunque en este último aspecto parecen existir más factores influyentes y relacionados (como la vía de aprendizaje elegida y los procesos de evaluación formativa y continua). Creemos conveniente seguir implementando sistemas de EFyC durante toda la FIP para: (1) que se familiaricen con los procesos de EFyC y aprendan a

realizarlos mejor y con menor carga de trabajo; (2) mantener los beneficios del modelo de evaluación; y (3) favorecer la transferencia de estos sistemas al aula en su práctica futura.

Diferentes estudios explican que cuanto más participe el alumnado en la evaluación en su FIP mayor influencia tendrá su puesta en práctica como maestros, pero que todavía es escasa (Barrientos et al., 2019; Molina y López-Pastor, 2019). Parece que el profesorado que ha vivenciado sistemas de EFyC en su FIP se siente más competente y seguro a la hora de aplicarlo en sus aulas.

De forma global, los datos parecen indicar que la participación del alumnado en la evaluación en FIP es positiva por varias razones: se obtiene un mayor aprendizaje y un mejor rendimiento académico, este aprendizaje es significativo, le conceden mucho valor y utilidad para su futuro profesional como maestros.

Este estudio puede ser interesante para el profesorado encargado de la FIP que quiera aplicar en sus asignaturas modelos que fomenten la participación del alumnado en la evaluación.

La principal limitación que encontramos es que la muestra de asignaturas es reducida, a pesar de trabajar con seis grupos diferentes de alumnos. Por tanto, sería interesante realizar el estudio con una muestra más amplia de asignaturas de FIP que utilicen sistemas de EFyC. Por supuesto, también sería interesante aplicar modelos de EFyC en otros grados y comprobar los resultados obtenidos.

Referencias

- Álvarez-Méndez, J. M. (1993). El alumnado: La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunnicardi, D. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos*, 1(36), 37-43.
<https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
<https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
- Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L. y Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Fernández, C., López-Pastor, V. M. y Pascual, C. (2019). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de educación física en primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 119-131.
<https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12001>
- Fernández-Balboa, J. M. (2006) Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R. A. Goldstein (Ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp. 113-134). Peter Lang Publishing,

- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M. y Carter, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gallardo, F. J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: Resultados tras cuatro años de implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: Efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- Hamodi, C. (2016). *Formar mediante la evaluación en la universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y Barba, R. (2021) *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en educación superior*. Dextra.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at university will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2018) Valoración del aprendizaje obtenido en la formación inicial del profesorado en función del enfoque metodológico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 227-246. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7721>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2011-359-092>
- Jiménez, F., Navarro, V. y Souto, R. (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J. y López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2018). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física. En W. Santos (Coord.). *Avaliação na educação física: Diálogos com a formação inicial do brasil, colômbia, Uruguai e Espanha* (pp. 289-295). Appris.
- López-Pastor, V., Manrique, J. C., y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2012). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37, 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M. y Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81 <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2017) La transferencia de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2019) ¿Evaluó cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación vivida durante la formación inicial del profesorado a la evaluación practicada como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riece2019.12.1.005>
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/riece2021.19.3.005>
- Pérez-Pueyo, A., Barba-Martín, J. J., López-Pastor V. M. y Lorente-Catalán, E. (2017). La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 374-384). Universidad de León.
- Pisco, A., Fazendeiro, P. y López-Pastor, V. M. (2019). Como los estudiantes de la formación inicial del profesorado perciben y tratan la evaluación formativa y compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 280-285. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1733>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), ME5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Santos, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (Coords.) (2009). *La innovación docente en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Almería.
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. Revista d'innovació educativa*, 14, 90-100. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>
- Slingerland, M. y Weeldenburg, G. (2019). Authentic learning tasks and assessment in physical education teacher education. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 530-535. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1770>

Breve CV de los/as autores/as

Carla Fernández-Garcimartín

Docente contratada predoctoral en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Doctoranda en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación (Universidad de Valladolid). Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil (Universidad de Valladolid). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Principales líneas de investigación: educación física, evaluación formativa y compartida, formación inicial del profesorado, Trabajos de Fin de Grado. Email: carla.fernandez@uva.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2171-0293>

Teresa Fuentes Nieto

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, premio extraordinario de doctorado 2011 (Universidad de Las Palmas). Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Politécnica de Madrid). Profesora asociada en la Facultad de Educación de Segovia. Profesora de Educación Física en Secundaria y en Ciclo Superior de Enseñanza y Animación Sociodeportiva (IES La Albuera). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Principales líneas de investigación: educación física, evaluación formativa y compartida, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado y Trabajos Fin de Grado. Email: fuentes.teresa@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1286-8731>

Miriam Molina Soria

Máster en investigación en Ciencias Sociales: Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Estudiante en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Contratada predoctoral por la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación de Segovia (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Principales líneas de investigación: evaluación formativa y compartida, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado, educación infantil. Email: miriam.molina@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2974-5535>

Víctor Manuel López-Pastor

Doctor en Educación desde 1998, Catedrático de Universidad y profesor a tiempo completo en la Facultad de Educación de Segovia. Coordinador de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Director de 15 tesis doctorales y autor de numerosos libros y artículos científicos. Principales líneas de investigación: evaluación formativa y compartida, formación inicial y permanente del profesorado, investigación-acción e innovación docente, didáctica de la educación física y educación infantil. Email: vlopez@mpc.uva.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2681-9543>