

La Formación Permanente del Profesorado como Elemento Influyente para Implicar al Alumnado en su Evaluación: Un Estudio de Caso

In-Service Teacher Education an Influential Element in Involving Students in their Assessment: A Case Study

Cristina Pascual-Arias ^{*1}, Víctor M. López-Pastor ¹, Teresa Fuentes Nieto ¹ y David Hortigüela-Alcalá ²

¹Universidad de Valladolid, España

²Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Evaluación formativa
Evaluación compartida
Evaluación educativa
Formación permanente del profesorado
Implicación del alumnado

RESUMEN:

La participación del alumnado en su propia evaluación es una de las premisas de los docentes que desarrollan Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). El presente artículo tiene dos objetivos: (a) analizar cómo la Formación Permanente del Profesorado (FPP) incide en la implicación del estudiante en su evaluación; (b) examinar los problemas y soluciones que los profesores encuentran para implicar al alumnado en su evaluación. Se realiza un estudio de caso centrado en el funcionamiento de un seminario internivelar en el que participan 18 docentes de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad). Los resultados indican que la FPP fomenta el desarrollo profesional de los docentes para implicar al alumnado en su propia evaluación, así como que las dificultades que encuentran son distintas en etapas inferiores, vinculadas principalmente con la madurez y la edad de los alumnos. Mientras que en etapas superiores se encuentran ligadas al compromiso con la asignatura y a la preocupación por la calificación. Todos los docentes proponen soluciones a estas dificultades, algunas de ellas similares en todas las etapas educativas, como dar al alumnado explicaciones más detalladas sobre la EFyC o llevar un registro sistemático de las horas de trabajo.

KEYWORDS:

Formative assessment
Shared assessment
Educational assessment
In-service teacher education
Student involvement

ABSTRACT:

Student's involvement in their own assessment is one of the premises of teachers who develop Formative and Shared Assessment (F&SA). This article has two objectives: (a) to analyse how In-Service Teacher Education (ISTE) affects student's involvement in their assessment; (b) to examine the problems and solutions that teachers encounter in involving students. A case study is carried out focusing on the operation of an inter-lever seminar in which 18 teachers from all educational stages (Early Childhood Education, Primary Education, Secondary Education and Higher Education). The results indicate that ISTE fosters teachers' professional development in order to involve students in their own assessment, and that the difficulties they encountered are different at lower stages, mainly linked to the maturity and age of the students. Meanwhile, at higher stages they are linked to commitment to the subject and concern for making. All teachers propose solutions to these difficulties, some of which are similar at all educational stages, such as giving students more detailed explanations of the process of F&SA or keeping and systematic record of working hours.

CÓMO CITAR:

Pascual-Arias, C., Fuentes Nieto, T., López-Pastor, V. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La Formación Permanente del Profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>

1. Introducción

La implicación del alumnado en su evaluación busca hacerle partícipe y consciente de su propio aprendizaje (López-Pastor, 2009). Para este fin, los docentes pueden aplicar sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC).

1.1. La implicación del alumnado en la evaluación. Revisión de estudios y ventajas educativas que supone

El paradigma educativo actual sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, en el que el desarrollo sea tanto académico como profesional, personal y social (García-Rico et al., 2020). En este contexto la evaluación es uno de los procesos en los que el alumno debe implicarse para responsabilizarse de este aprendizaje (Fuentes, 2019). La implicación del alumnado en los procesos de evaluación supone la participación de los mismos a través de diversas estrategias claramente enfocadas a la mejora del aprendizaje (López-Pastor et al., 2005); y es útil para despertar el interés y la motivación de los estudiantes a la hora de participar activamente en el avance de sus logros de aprendizaje (Tillema, 2014). Entre las estrategias utilizadas para implicar al alumno en la evaluación encontramos técnicas como la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación compartida y la calificación dialogada; todas ellas basadas en el concepto de “evaluación democrática” (López-Pastor et al., 2005), que puede entenderse como un sistema de evaluación que cumple ciertas implicaciones educativas, como procesos de información y diálogo constantes en el aula, la participación del alumnado en la evaluación y la calificación, la cogestión del currículum, la existencia de relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumnado y la utilización regular de procesos de metaevaluación.

Implicar al alumnado en el proceso de evaluación le dará más posibilidades de progresar en el aprendizaje siempre que se den ciertas condiciones: (a) claridad de los criterios y requisitos de evaluación, (b) oportunidad de recibir y dar información valorativa (*feedback*) durante el proceso de realización de las tareas, y (c) oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas (Santana et al., 2017).

López-Pastor y otros (2005) presentan algunas ventajas educativas sobre la participación del alumnado en la evaluación: (a) mejora del aprendizaje y de los procesos educativos, (b) potencia el análisis crítico y la autocrítica, (c) desarrolla la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática, y (d) da coherencia a las convicciones educativas y a los proyectos curriculares del profesorado. Igualmente, Fuentes (2019) señala que la implicación del alumnado en la evaluación en la etapa de secundaria tiene las siguientes ventajas: (a) un incremento de la conexión entre profesor y alumno; el alumno siente que su valoración importa y que el profesor le tiene en cuenta, lo cual mejora la relación docente-discente, (b) potencia la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, favoreciendo la madurez del alumnado, y (c) permite un mejor ajuste en el diseño de las Unidades Didácticas (UD), ya que el profesor cuenta con la información de los alumnos para mejorar el diseño de las UD de cara al siguiente curso.

En los últimos años encontramos numerosas experiencias de éxito en la participación de los alumnos en la evaluación en las diferentes etapas educativas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017): en Educación Infantil (Pascual-Arias et al., 2019; López-Benavente et al., 2019); Educación Primaria (Castanedo y Capllonch, 2017; Herrero et

al., 2020); Educación Secundaria (Dorta et al., 2017; Fuentes, 2019); y Universidad (Ausín et al., 2017; López-Pastor et al., 2021).

Diferentes estudios realizados en los últimos años muestran que la formación permanente del profesorado es fundamental para que los docentes puedan implicar al alumnado en los procesos de evaluación en sus aulas con más seguridad y garantías, mediante sistemas de EFyC (Barrientos et al., 2019; Herrero et al., 2021; Palacios y López-Pastor, 2013).

1.2. La formación permanente del profesorado de carácter colaborativo y el desarrollo profesional

Existen evidencias de que la FPP de carácter colaborativo es fundamental para fomentar el desarrollo profesional docente (Córdoba et al., 2016; Fraile 2004;) y la necesaria innovación educativa, como señalan Deroncel y otros (2021): la innovación educativa debe ser un valor compartido desde una cultura organizacional proactiva, creativa y de mejora continua.

Algunos autores relevantes, que han influido poderosamente a la hora de desarrollar procesos de investigación en el aula y dinámicas colaborativas de Investigación-Acción (I-A) en España han sido: Carr y Kemmis (1988), Elliott (1986), Fraile (2004), Hopkins (1989), Kemmis y McTaggart (1988), Latorre (2003), Stenhouse (1987), Walker (1989) y Woods (1987).

Dentro de la FPP colaborativa que realiza procesos de I-A pueden encontrarse abundantes referencias sobre el desarrollo de seminarios y grupos de FPP colaborativa, basados en la mayoría de las ocasiones en dinámicas cíclicas de I-A (Fraile, 2004; Córdoba et al., 2016; Jiménez et al., 2021; López-Pastor, 2016; López-Pastor et al., 2011; Pascual-Arias et al., 2019; Navarro y Jiménez, 2012). Estos estudios indican que la realización de procesos de formación colaborativa con otros compañeros ayuda a ir consiguiendo una mayor autonomía y desarrollo profesional. También, en muchos casos, se centran en la elaboración de materiales curriculares específicos para el propio contexto escolar, o bien en la experimentación de nuevas formas de entender y aplicar en el aula algunos elementos curriculares, como la metodología y la evaluación o bien modelos más globales (Blández, 2000; González y Fernández, 2004; López-Pastor et al., 2011; Pascual-Arias et al., 2019). También pueden encontrarse trabajos más centrados en la relación entre I-A y procesos de desarrollo profesional, más ligados a contextos educativos concretos, como la escuela rural (Pedraza y López-Pastor, 2015) o bien a procesos de desarrollo profesional de un carácter más global y claramente colectivo y colaborativo (Córdoba et al., 2016; Herrero et al., 2021). En estos trabajos puede observarse que la utilización de ciclos de I-A genera procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica docente, y que suponen un fuerte apoyo, por lo que influyen positivamente en su desarrollo profesional. En este sentido, diferentes autores defienden la estrecha relación entre la I-A y el desarrollo profesional del profesorado (Kemmis y McTaggart, 1988; Li, 2008).

Sobre seminarios y grupos que han trabajado el tema de la EFyC en educación a través de dinámicas, espirales y ciclos de I-A, pueden encontrarse diferentes referencias. Las más antiguas están centradas en la temática de la EFyC en la asignatura de educación física (López-Pastor et al., 2009), llevadas a cabo por un grupo de trabajo permanente que, mediante ciclos de I-A, experimenta y contrasta las ventajas de desarrollar sistemas de EFyC en educación física en cualquier etapa y contexto educativo. También

Navarro y Jiménez (2012) llevan a cabo procesos de I-A con profesorado de primaria ligado al desarrollo de sistemas de evaluación formativa en el aula.

En una segunda fase, aparecen diferentes redes de investigación y docencia universitaria en torno a la temática de la evaluación educativa, que utilizan de forma sistemática espirales y ciclos de I-A, enfocados tanto en la mejora de la propia docencia como en la investigación educativa. La “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE)” surge en 2005 y lleva funcionando ininterrumpidamente desde entonces (Hamodi y Barba-Martín, 2021; López-Pastor, 2009). La red ha generado bastantes obras colectivas que recogen la propuesta inicial, algunos de los procesos de I-A desarrollados y parte de la investigación generada; por tanto, puede encontrarse algún manual básico (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) y varias recopilaciones de experiencias de buenas prácticas en evaluación formativa y compartida en educación superior (Hamodi y Barba-Martín, 2021; Jiménez et al., 2021; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Santos et al., 2009). Por otra parte, en torno a la Universidad de Cádiz surge y se desarrolla la red “EVALFOR” (Evaluación en contextos formativos), que ha ido generando diferentes proyectos de investigación sobre EFyC en educación superior (Evalcomix, Evalcau, etc.), que ha desarrollado la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019, 2020). También se encuentran experiencias internacionales, como el libro sobre buenas prácticas en evaluación en educación superior en Chile (Pavié et al., 2016).

1.3. Influencia de la formación permanente del profesorado en el proceso de implicación del alumnado en la evaluación

La implicación del alumnado en el proceso de enseñanza requiere de la aplicación de metodologías activas por parte del docente. Es necesario que el profesorado promueva su propia formación e investigación de cara a fomentar un aprendizaje más significativo, vivencial y, sobre todo, activo (Alcalá et al., 2020). Estas metodologías activas han de sustentarse en un enfoque estructurado que permita al estudiante ser consciente de qué aprende, cómo lo aprende, con quién lo aprende y para qué lo aprende (Saeed y Al Qunayeer, 2021). Solamente de este modo podrá autorregular las tareas a lo largo del tiempo, favoreciendo así la toma de decisiones, tanto individual como colectivamente (Andrés, 2020). No obstante, ninguna metodología activa puede ser considerada como tal si no atiende a la evaluación intencionadamente (Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020). Establecer un andamiaje evaluativo, estructurado bajo criterios de responsabilidad del estudiante, es fundamental para que el alumnado se implique en la evaluación y, como consecuencia, aprenda de la misma (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). El concepto de andamiaje evaluativo se refiere a una serie de pasos estructurales que conforman la manera en la que el docente utiliza la evaluación en el aula para implicar al alumnado y así generar aprendizaje (Singer-Freeman y Robinson, 2020).

En determinados casos, en la formación inicial del docente no se le da el peso suficiente a la evaluación, estando los planes formativos más orientados al desarrollo de contenidos instrumentales que al empleo de una evaluación orientada al aprendizaje (Beutel et al., 2017). Esto desemboca en una falta de consenso entre el profesorado sobre cómo entender y aplicar la evaluación en el aula, existiendo prácticas muy dispares, contrapuestas y alejadas de un tratamiento pedagógico. Ante esta situación, la FPP se torna imprescindible, siempre y cuando se tenga una conciencia clara sobre la necesidad de aplicar sistemas de evaluación formativa, transparente y democrática

(McDonald, 2010). No obstante, esta FPP no solamente ha de basarse en la adquisición de técnicas o recursos de aplicación concretos, sino en ir más allá, generando procesos que influyan e incidan directamente en la identidad profesional del docente. De este modo, y si esta FPP es aplicada de forma periódica y se encuentra contextualizada en un marco educativo concreto, el docente podrá trasladar lo aprendido a su día a día con mayores garantías, pudiendo derivar en procesos de I-A de carácter longitudinal (Mahon y Smith, 2020).

Estos procesos formativos tienen el fin principal de reflexionar sobre la propia práctica docente con el fin de mejorarla, en la que la evaluación juega un papel clave; unido a la importancia de basar la formación en evidencias científicas (Yao y Guo, 2018).

Otro aspecto de especial relevancia es que los recursos formativos adquiridos se aborden bajo un enfoque de aplicación colectiva en los contextos educativos, existiendo una mayor transferencia cuantos más docentes la apliquen con sus estudiantes. Además, si esa FPP relativa a la implicación del estudiante en la evaluación se coordina y secuencian progresivamente en cada uno de los cursos en los que pretende realizarse, el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje será cada vez más cotidiana y efectiva (Masuku et al., 2021). Lo más relevante es que “formación permanente” y “evaluación compartida” sean entendidos como términos bidireccionales e indisolubles, siendo ambos dos aspectos esenciales y característicos de una educación de calidad. Cuando estos dos procesos se alinean, el profesorado, tanto en su formación inicial como en la permanente, otorga una mayor importancia a la adquisición de competencias por parte de su alumnado (Zavala et al., 2007). La clave principal es que el profesorado sea consciente de lo necesario que es que el estudiante participe en su propia evaluación, y que para ello es fundamental centrarse en tres aspectos fundamentales: a) la motivación del estudiante, b) su capacidad de autorregulación y c) la generación de comunidades de aprendizaje en las que se pueda compartir las buenas prácticas llevadas a cabo (Leenknecht et al., 2021). Todo este proceso formativo carecería de sentido si el docente no constata el impacto real que esta implicación del estudiante ha tenido en el aprendizaje, sobre todo incidiendo en su percepción de utilidad y en la motivación generada (Young y Jackman, 2014).

Es incuestionable la importancia que tiene la implicación del alumnado en su propia evaluación para la mejora del aprendizaje y, para conseguirla, es imprescindible que el docente utilice enfoques metodológicos fundamentados en la interacción constante con los estudiantes. En este sentido, la FPP se antoja como la mejor de las garantías para que la evaluación compartida sea cada vez más una realidad en las aulas. Así, en esta investigación se desarrolla un estudio cualitativo que pretende analizar la influencia de un seminario internivelar de FPP de EFyC para aprender a implicar al alumnado en su propia evaluación, así como las dificultades y posibles soluciones que los docentes participantes de dicho seminario encuentran en este proceso.

Por todo ello, los objetivos de investigación son:

- Analizar cómo la formación permanente del profesorado incide en la implicación del estudiante en su evaluación.
- Examinar los problemas y soluciones que los profesores encuentran para implicar a su alumnado en su evaluación.

2. Método

Enfoque metodológico

Se ha realizado un estudio de caso para comprender detalladamente una realidad particular (Stake, 2010), valorar las diferentes perspectivas de los participantes y observar lo que sucede para poder emitir juicios sobre la misma (Simons, 2011). Este estudio de caso cualitativo y retrospectivo se ha centrado en el desarrollo de un seminario internivelar de FPP; que ha realizado ciclos y espirales de I-A para aprender a aplicar en el aula sistemas de EFyC.

Participantes

Los participantes del estudio de caso son 18 docentes de un seminario de FPP sobre EFyC. Este seminario es internivelar, puesto que han participado docentes de todas las etapas educativas: 1 de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria, 1 de Educación Secundaria y 10 de Universidad. Alrededor de la mitad de estos docentes vivenciaron en su Formación Inicial sistemas de EFyC que después han puesto en práctica, mientras que para el resto el seminario de FPP ha sido su primera aproximación a la EFyC. Todos los docentes han realizado en sus aulas prácticas de EFyC, por lo que su alumnado participa habitualmente en los procesos de evaluación. En el Cuadro 1 se muestran los participantes de cada etapa:

Cuadro 1

Docentes participantes en el seminario y alumnos del curso 2020/2021

Etapas educativas	Docentes	Alumnos
E. Infantil	1 (EI1)	22
E. Primaria	6 (EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6)	101
E. Secundaria	1 (ES1)	30
E. Universitaria	10 (EU1, EU2, EU3, EU4, EU5, EU6, EU7, EU8, EU9 y EU10)	152
<i>Total</i>	<i>18 docentes</i>	<i>305 alumnos</i>

Programa de intervención

En este apartado vamos a explicar el funcionamiento del seminario internivelar de FPP sobre EFyC. El seminario se compone de los ciclos de Investigación-Acción que los docentes han desarrollado. Los procesos cíclicos de I-A (planificación, acción, análisis y reflexión) se desarrollaron en cada aula y se pusieron en común en cada reunión de seminario con la intención de mejorarlos. Este aprendizaje colaborativo mediante ciclos de I-A les ha permitido aprender sobre su práctica real y las experiencias de sus compañeros.

Este seminario se lleva desarrollando desde hace 4 años con unas dinámicas similares, las cuales han ido adaptándose a las demandas y evolución de los docentes participantes:

- Formación inicial para los docentes participantes del seminario: al inicio de cada curso se imparte una primera sesión de formación básica sobre EFyC, para los docentes que se incorporan por primera vez al seminario. En esta sesión participan todos los integrantes del seminario para partir de una misma base común, aclarar las posibles dudas que haya y exponer algunas experiencias de años anteriores.

- Reuniones de seminario: se realizan una vez al mes, tienen una duración de 60/70 minutos y siguen una estructura similar: (a) exposición de experiencias de EFyC que se están llevando a cabo, así como dudas y problemas surgidos en la práctica, (b) reflexión grupal sobre lo sucedido en las prácticas de EFyC, y (c) en ocasiones, se realiza la exposición detallada de experiencias de EFyC, sólo una por reunión y con consenso previo.
- Elaboración de informes de buenas prácticas: al final del curso los docentes entregan su informe de buenas prácticas que han ido elaborando a lo largo del mismo.
- Jornada final de evaluación: se realiza una jornada final de reflexión conjunta entre todos los docentes sobre lo sucedido durante el curso, se destacan los puntos positivos y los que pueden mejorarse, así como los retos que se van a asumir al próximo curso.

Instrumentos de obtención de información

Para realizar este estudio se han utilizado dos instrumentos de recogida de información de manera simultánea: (a) actas de reuniones del seminario permanente, y (b) informes de buenas prácticas de EFyC. Se detallan a continuación.

- Actas de reuniones del seminario de FPP sobre EFyC. Estas actas han recogido todo lo hablado en dichas reuniones mensuales. Se han analizado las 8 actas correspondientes al curso 2020/2021. Las actas se componen de la siguiente estructura: (a) registro de asistencia; (b) dudas y preguntas sobre las experiencias de EFyC que han desarrollado los participantes; (c) debates e inquietudes de los participantes sobre EFyC que se han generado a partir de comentarios que surgen o de las lecturas realizadas en común.
- Informes de buenas prácticas de EFyC. Se han analizado los informes correspondientes a las experiencias realizadas y los resultados logrados durante el curso 2020/2021. La estructura que tienen estos informes es la siguiente: (a) datos del contexto de la asignatura, (b) explicación de las actividades de aprendizaje desarrolladas y del sistema de evaluación y calificación, (c) rendimiento académico del alumnado, (d) principales ventajas encontradas, (e) principales inconvenientes y propuestas de solución, y (f) conclusiones.

Análisis de datos

Se ha desarrollado un análisis cualitativo mediante el programa Atlas.ti. Primeramente, se ha realizado un proceso de reducción de información y codificación, para poder realizar una interpretación más precisa de los resultados, mediante la segmentación de textos completos y el establecimiento de códigos para los docentes participantes (Miles et al., 2014).

Para establecer las categorías de análisis se han determinado atendiendo a los objetivos de la presente investigación, considerando también establecer subcategorías de análisis. Se realizó un primer proceso de reducción de datos dentro del cómputo global de datos obtenidos, para pasar después a una transformación y clasificación de los mismos acordes a las dos categorías y cuatro subcategorías de análisis determinadas (Cuadro 2).

De esta forma, en el proceso de análisis de datos y mediante la triangulación de los instrumentos de recogida de datos, se ha contrastado la información correspondiente a cada categoría de análisis de manera proporcionada, equilibrada y comparada; lo que ha permitido definir los resultados más reincidentes de este estudio de caso mediante la comprobación de la saturación de los datos y así se ha dado respuesta a los objetivos.

Cuadro 2

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Influencia de la FPP en el desarrollo docente para implicar al alumnado en su propia evaluación.	Influencia de la FPP en el desarrollo profesional Aspectos determinantes para implicar al alumnado en su propia evaluación.
Dificultades encontradas y propuestas de mejora para implicar al alumnado en su propia evaluación.	Dificultades encontradas y propuestas de mejora en etapas obligatorias Dificultades encontradas y propuestas de mejora en educación universitaria.

3. Resultados

Están organizados en las dos categorías de análisis: (a) influencia de la FPP en el desarrollo docente para implicar al alumnado en su propia evaluación; y (b) dificultades encontradas y propuestas de mejora para implicar al alumnado en su propia evaluación. Y a su vez en las dos subcategorías de análisis que hay dentro de cada categoría.

3.1. Influencia de la formación permanente del profesorado en el desarrollo docente para implicar al alumnado en su propia evaluación

En esta categoría se destacan los resultados relativos a las dos subcategorías determinadas para esta primera categoría de análisis: (1) la influencia de la FP en el desarrollo profesional de los docentes participantes del seminario internivelar, y (2) los aspectos determinantes para implicar al alumnado en su propia evaluación. Se muestran los resultados a partir de ellas.

3.1.1. Influencia de la FPP en el desarrollo profesional

Los participantes afirman que han evolucionado como docentes gracias al seminario de FPP. El desarrollo docente ha sido muy enriquecedor y aprenden de: debates sobre las prácticas reales de EFyC, para llegar a conclusiones comunes y dar solución a los problemas encontrados y tertulias en común sobre lecturas individuales y conclusiones que sacan a partir de ellas.

EP3 reafirma su idea de que la formación permanente es básica para poder dar una enseñanza de calidad a tus alumnos. (Acta 5)

ES1 cree que el hecho de realizar procesos de FPP es una cuestión de coherencia e inquietud por formarse y saber más sobre el tema que te preocupa, para cambiar tus planteamientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, señala que es muy interesante la sinergia entre profesores, y considera una necesidad desarrollar aprendizaje cooperativo entre docentes. (Acta 5)

EP1 comenta que formar parte de un grupo de docentes que comparten ideas, experiencias y conocimientos siempre aporta cosas positivas para adaptarlas a tu aula. Añade que es muy enriquecedor que el grupo sea internivelar, formado por docentes de todas las etapas educativas. EP5 señala que el hecho de que seamos un grupo internivelar hace que se compartan experiencias e ideas desde diferentes perspectivas y es muy enriquecedor para todos. EU3 considera que pertenecer al

seminario genera seguridad y confianza, además de ser una herramienta muy potente para resolver dudas entre docentes y una red de recursos muy enriquecedora. (Acta 8)

3.1.2. Aspectos determinantes para implicar al alumnado en su propia evaluación

En cuanto a cómo aprenden los docentes a implicar al alumnado en su propia evaluación, los resultados encontrados muestran que hay aspectos comunes que se emplean en todas las etapas, pero también hay diferencias en función a la etapa educativa.

En el proceso inicial de presentación de los sistemas de EFyC a los alumnos, encontramos que los docentes en todas las etapas educativas necesitan realizar explicaciones claras y concisas de lo que supone la EFyC. La diferencia entre las etapas tempranas como la educación primaria y los primeros cursos de secundaria es que también es importante concienciar a las familias, porque son agentes educativos implicados en el proceso de E-A.

EP4 comenta que el proceso de EFyC sí que está funcionando y que el grupo de alumnos es nuevo para ella; apunta que tienen unas características peculiares, por lo que al inicio de curso tuvo que trabajar mucho la concienciación del alumnado y de sus familias sobre este tema, pero ya está consiguiendo que los alumnos realicen los procesos de reflexión interna y autoconocimiento que conlleva la EFyC. (Acta 7)

En cuanto a la participación del alumnado en su propio proceso de evaluación, los docentes de todas las etapas educativas creen que es muy positiva y fomenta aprendizajes muy enriquecedores para el alumnado, relacionados con el autoconocimiento, la autonomía y en rendimiento académico, porque les hace ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a las diferencias entre etapas, se ve influenciada por la edad de los alumnos y la madurez. Los alumnos más pequeños tienen menos conciencia de que están participando en su propio proceso de evaluación que los de más edad. En etapas superiores también es determinante la implicación en las asignaturas; que a su vez puede determinar el rendimiento académico del alumnado.

EU3 cree que en la etapa universitaria sí que son conscientes del proceso de evaluación, además, algunos alumnos señalaron que este tipo de evaluación les hace implicarse más en la asignatura y lo ha visto en el aula en las reflexiones que han ido haciendo durante el cuatrimestre. (Acta 8)

EP4 señala que cuanto más mayores son los alumnos más conscientes son de la reflexión y participación en la evaluación, en su caso en 5º de primaria sí que han agradecido participar en su propia evaluación, pero otros niños no llegan a esa reflexión por su nivel madurativo. EP5 señala que está de acuerdo, en 3º de primaria algunos alumnos han sido conscientes, pero otros han creído que era sólo un juego. EU6 señala que en el caso de la universidad además del grado de madurez es importante la implicación que cada alumno tiene con la asignatura, como ejemplo añade que cuando das feedback a los alumnos se ve muy claro quien sí lo recibe y reflexiona sobre ello y quien ni si quiera lo ha leído. (Acta 8)

El *feedback* es imprescindible para implicar al alumnado en el proceso de EFyC en todas las etapas educativas, ya sea individual o grupal, hace que el aprendizaje sea continuo; además, si se da en común se fomenta un andamiaje muy potente al implicar a la totalidad del grupo. Hay diferencias en cuanto a dar *feedback* individual o grupal, así como darlo de manera oral o escrita.

EU1 afirma que la clave está en el contexto: es más sencillo realizar un diálogo con los alumnos en educación primaria, donde tienes más tiempo para estar con

ellos que, en universidad, donde el tiempo es más limitado. Por otro lado, en universidad la clave está en combinar los dos: el feedback oral y escrito, mientras que, en etapas más tempranas, el feedback oral como proceso de diálogo es más potente que el escrito. (Acta 2)

Las dinámicas de evaluación entre iguales son muy enriquecedoras en todas las etapas educativas, no obstante, hay que explicar muy bien que requiere responsabilidad y rigor. La diferencia que encuentran entre etapas es que es más difícil realizar estos procesos en etapas tempranas (infantil y primaria) que en etapas superiores (secundaria o universidad)

EU1 señala que si son los alumnos los que directamente evalúan a otro compañero, necesitan comprender muy bien que es una evaluación y no un ataque hacia ese compañero, necesitan un nivel de maduración más alto del que pueden tener para evitar conflictos. EP2 señala que con algunos niños funciona muy bien la coevaluación, porque tienen un nivel más alto, pero en cambio con otros cuesta un poco más, porque no le dan importancia ni lo entienden, al tratarse de alumnos de Primaria. (Acta 4)

En cuanto a las experiencias previas con sistemas de EFyC, todos los participantes del seminario señalan que si los alumnos han vivenciado previamente sistemas de EFyC es más sencillo implementar estas dinámicas en el aula. En este aspecto no se encuentran diferencias entre etapas educativas.

EU5 y EU6 señalan que están realizando EFyC con los alumnos con los que ya trabajaron el año pasado la misma evaluación y están viendo que es valiosa para ellos, están fomentando su autocrítica y las mejoras que van realizando los alumnos son muy acertadas. (Acta 3)

EP1 señala que en su caso ha percibido que cuando empieza con un grupo de alumnos nuevo que no ha vivenciado EFyC con anterioridad les cuesta entender que hay que estar atento todos los días, es lo que más les cuesta al principio, pero después lo consiguen y es cuando se ven los resultados positivos de implicación y autoconocimiento. (Acta 8)

Preocupación por la calificación más que por el aprendizaje. Todos los docentes señalan que esta preocupación desaparece a medida que se va implementando y avanzando el sistema de EFyC, y los alumnos pasan a preocuparse más por el aprendizaje. La diferencia que encuentran es que en etapas más tempranas no tienen aún esta preocupación por la calificación.

ES1 señala que, en Secundaria, al ser alumnos más adultos, el transcurso de las clases es muy bueno, pero a la hora de dar calificaciones están más preocupados por la nota que por lo que han aprendido, es el punto que encuentra más complejo de cambiar en la dinámica de EFyC. (Acta 4)

EU3 señala que casi ningún grupo pregunta por su calificación, a lo que EU2 complementa que cree que con la EFyC les está quedando muy claro cuál es el proceso de aprendizaje, una alumna ha comentado que aprende muchísimo más con asignaturas como la suya en las que no hay calificaciones y no tiene que preocuparse, mientras que en otras sólo se da importancia al examen final y siente que no ha aprendido nada o aprenden muchísimo menos. (Acta 7)

3.2. Dificultades encontradas y posibles soluciones para implicar al alumnado en su propia evaluación

Respecto a esta segunda categoría referente a las dificultades encontradas para implicar al alumnado en su evaluación, se destacan dichos resultados atendiendo a las dos subcategorías determinadas en este caso: (1) dificultades encontradas para implicar al alumnado en su evaluación y posibles soluciones en etapas obligatorias (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y; (2) dificultades encontradas para implicar al alumnado en su evaluación y posibles soluciones en educación universitaria.

3.2.1. Dificultades encontradas para implicar al alumnado en su evaluación y posibles soluciones en etapas obligatorias (Educación Infantil, Primaria y Secundaria)

La primera dificultad encontrada para implicar al alumnado en su evaluación que encuentran los docentes de etapas obligatorias es que hay una mayor preocupación por la calificación que por el aprendizaje. Las posibles soluciones que proponen son: (a) explicar la propuesta de EFyC centrada más en el aprendizaje del alumnado que en las calificaciones, (b) informar a los profesores y familias de los beneficios de llevar a cabo EFyC, y (c) facilitar los instrumentos de EFyC al comienzo de curso y explicar su funcionamiento cuantas veces sea necesario. (Informes EP1, EP2, EP4, EP6, ES1).

También encuentran como dificultad una excesiva carga de trabajo para el docente y, en consecuencia, mayores dificultades para realizar un seguimiento individual al alumnado. Como propuestas de mejora señalan: (a) reutilizar actividades y dinámicas de EFyC, añadiendo las modificaciones pertinentes para ajustarse a las necesidades de los alumnos y, realizar así una educación individualizada; (b) desarrollar actividades más colaborativas para dar *feedback* oral a varios alumnos a la vez y reducir el número de trabajos a corregir.

EP6 señala que tiene la dificultad de la carga de trabajo que la supone dar feedback para desarrollar la EFyC con los alumnos, necesitaría que la alumna de prácticas estuviese siempre con ella para compartir esa carga de trabajo. (Acta 7)

Los mismos instrumentos no llegan a todos los alumnos por igual, hay que poner mayor atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Este hecho es un reto para los docentes de etapas obligatorias y proponen como soluciones: (a) simplificar los instrumentos y procesos a seguir con el grupo, teniendo en cuenta el tipo de necesidades que tienen los alumnos en cada caso; (b) plantear algún instrumento de EFyC multinivel, que puedan recoger varios niveles de elaboración de tareas (en función a los criterios de evaluación), concretarlos más o reajustar los que ya están elaborados (Informes EP1, EP2, EP3).

Otra de las dificultades encontradas es que hay casos puntuales en los que los alumnos no ven el error como camino para el aprendizaje, quedándose simplemente con que han fallado y esto afecta a su autoestima. Las propuestas de mejora en este caso son: (a) hacerles entender que equivocarse no es malo si pueden aprender de ello para superarse; (b) desarrollar dinámicas para mejorar la autoestima.

EP4 señala que en su clase tiene problemas con un grupo pequeño de alumnos porque se están desenganchando y con ellos no funciona la autoevaluación, no les motiva (...) EU1 señala que es normal que se puedan desencantar con el proceso de autoevaluación porque en positivo funciona bien, pero en negativo no porque es duro emocionalmente para ellos. Le sugiere que use otras técnicas o que cambie la ficha de autoevaluación. (Acta 6)

Los docentes de estas etapas también encuentran falta de objetividad de los alumnos en procesos de evaluación entre iguales. Muchos alumnos inflan la percepción sobre sus compañeros si son de su grupo de amigos o todo lo contrario si no lo son. Como propuestas de mejora se señala: (a) mejorar los instrumentos de evaluación para la coevaluación para que sean más fáciles de comprender; (b) continuar con los procesos de EFyC para que trabajen su objetividad; (c) hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de rigor y responsabilidad en estos procesos (Informes EP1, EP2, EP6).

La última dificultad que señalan los docentes de etapas obligatorias se refiere a que encuentran poca aceptación por parte del resto de profesores partidarios de un sistema de evaluación tradicional. Como posibles soluciones se señalan: (a) realizar propuestas

de formación en los centros mediante cursos, seminarios y/o grupos de trabajo sobre EFyC, y (b) proporcionar al profesorado formación permanente en EFyC para todas las etapas educativas (Informe EP4).

3.2.2. Dificultades encontradas para implicar al alumnado en su evaluación y posibles soluciones en educación universitaria

Los docentes de educación universitaria encuentran tres dificultades principales para implicar al alumnado en su propia evaluación. Una de ellas es la falta de comprensión de los procesos de EFyC. A la que proponen como posible solución realizar explicaciones más detalladas sobre la finalidad y la aplicación correcta de la EFyC.

EU5 señala que los alumnos al principio no estaban acostumbrados a este tipo de evaluación, pero ha notado muchísima mejoría desde el principio, sobretodo en participación y en implicación de los trabajos; además valoran muy positivamente el sistema de EFyC. (Acta 7)

La segunda dificultad también ocurre en las etapas obligatorias, es sobre la falta de rigor en las autoevaluaciones. Como posibles soluciones proponen: (a) dar explicaciones detalladas de lo necesarias que son y las ventajas que tiene realizarlas con rigor y responsabilidad; (b) realizar procesos de evaluación compartida y calificación dialogada para corregir estos problemas de falta de rigor (Informe EU1, EU2, EU3, EU8 y EU9).

La última dificultad que encuentran en educación universitaria es la elevada carga de trabajo para el alumnado, en general en todo el proceso y especialmente las últimas semanas del proceso de EFyC. Como propuestas de mejora se señalan: (a) hacer un registro real de las horas de trabajo empleadas, tanto dentro como fuera del aula y hacer una comparativa con las horas reales de la asignatura; (b) reducir el número de actividades o aligerar el contenido de las fichas de sesiones; (c) enseñar al principio de curso habilidades para mejorar el aprendizaje autorregulado.

EU5 señala que cada semana desarrollan un feedback con los grupos sobre cómo ha ido su práctica y cómo podrían mejorarla, señala que, aunque sean muchos alumnos y sea una carga de trabajo importante el sistema de EFyC funciona muy bien. (Acta 7)

4. Discusión y conclusiones

El primer objetivo busca comprender cómo la participación en un seminario inter-nivelar de FPP incide en el desarrollo profesional de los docentes, y cómo aprenden a implicar a su alumnado en procesos de EFyC. Los resultados muestran que la participación en el seminario fomenta su desarrollo profesional, gracias a los ciclos y espirales de I-A que realizan y al aprendizaje colaborativo que se produce entre ellos, como ocurre en otras experiencias (Córdoba et al., 2016; González y Fernández, 2004; Jiménez et al., 2021; Pedraza y López-Pastor, 2015); además, el hecho de ser docentes de etapas distintas supone un beneficio, porque obtienen puntos de vista diferentes y se produce un proceso de aprendizaje compartido muy enriquecedor. En una experiencia similar, McGee (2008) señala la I-A como vía de desarrollo continuo del profesorado, con varias similitudes con el funcionamiento de este seminario: metodología de trabajo, situar el proyecto en y sobre la práctica educativa real, ciclos de revisión y reflexión sobre la práctica, establecer relaciones entre teoría y práctica como forma de reconstruir el conocimiento profesional y la colaboración entre el profesorado participante como base de funcionamiento.

En cuanto a los aspectos-clave para implicar al alumnado en su evaluación que han aprendido en dicho seminario, los resultados muestran que hay aspectos comunes que parecen fomentar dicha implicación y que también son recogidos en otros estudios (Andrés, 2020; López-Pastor et al., 2005, 2012; Fuentes, 2019; Santana et al., 2017): (a) es necesario presentar al alumnado los sistemas, dinámicas e instrumentos de EFyC antes de su puesta en marcha, (b) cuando el alumnado se implica en la EFyC se generan aprendizajes muy positivos, (c) es imprescindible dar *feedback* al alumnado continuamente y en diversas modalidades (grupal/individual y/o oral/escrito), (d) la implicación del alumnado puede fomentarse con dinámicas de auto- y co-evaluación, (e) la vivencia previa de sistemas de EFyC puede facilitar la implicación del alumnado. y (f) a medida que el alumno se implica en su EFyC deja de preocuparse por la calificación y se centra más en su aprendizaje.

Las diferencias entre etapas educativas muestran que en etapas inferiores la participación del alumnado en la EFyC puede estar influenciada por su grado de madurez; también parecen ser necesarias explicaciones detalladas sobre el proceso de EFyC, así como la implicación de las familias; tal como parece ser posible en los estudios de Castanedo y Caplloch (2017), Herrero y otros (2020) o Pascual-Arias y otros (2019). En cambio, en la universidad la implicación del alumnado parece estar condicionada por el compromiso que tengan con su propia formación y por la preocupación por la calificación que han vivenciado en su escolarización; ambas características pueden superarse gracias a la participación del alumnado en los procesos de EFyC como ocurre en otras experiencias en universidad (Ausín et al., 2017; López-Pastor et al., 2012).

El segundo objetivo buscaba entender qué dificultades encuentran los docentes del seminario a la hora de implicar al alumnado en su evaluación y cuáles son las posibles soluciones que aportan para solventarlas. En las etapas obligatorias las dificultades que encuentran con frecuencia son: (a) desconfianza del alumnado ante el sistema de EFyC; (b) preocupación por la calificación más que por el aprendizaje; (c) necesidad de flexibilizar instrumentos para atender las necesidades del alumnado; (d) falta de objetividad a la hora de realizar auto-evaluación y/o co-evaluación.

Las posibles soluciones que proponen los docentes para solventar estos inconvenientes en etapas obligatorias son: (a) explicaciones detalladas de los sistemas de EFyC, los instrumentos que se van a utilizar y las dinámicas a desarrollar, como también dicen en otros estudios es una necesidad que el alumno conozca de antemano el sistema y los criterios de evaluación y calificación para darle sensación de seguridad ante el proceso; (b) incidir en la importancia del aprendizaje por encima de la calificación; (c) utilizar instrumentos multinivel y flexibilizar los mismos para desarrollar una atención individualizada a los alumnos; (d) fomentar su responsabilidad y seguir con los procesos de EFyC para mejorar su objetividad.

En la etapa universitaria los docentes señalan que el alumnado tiene dificultades en: (a) comprender los procesos de EFyC, (b) ser objetivos en las auto-evaluación y co-evaluaciones, y (c) asimilar la carga de trabajo que suponen para alumnado y profesorado las experiencias de EFyC (Romero-Martín et al., 2014).

Las propuestas de mejora para superar estos obstáculos son: (a) explicaciones más detalladas a los alumnos sobre el sistema de EFyC, (b) concienciar al alumnado sobre la necesidad de rigor y responsabilidad con el proceso, y (c) fomentar la flexibilización de tareas para el alumnado y el registro sistemático de las horas de trabajo, para comprobar si realmente hay una carga de trabajo superior a la encomendada. En este

sentido, se ha comprobado en otras experiencias como la de Dorta y otros (2017) o Falchikov (2005) es que no hay una carga de trabajo mayor que la asignada, y cuando los alumnos comprueban la diferencia de horas y toman consciencia de ello. Puede ser interesante considerar lo señalado por Hortigüela-Alcalá y otros (2015) en cuanto a que es necesario realizar al principio del proceso de EFyC un seguimiento más individualizado del alumnado para que aprendan a desarrollar este tipo de evaluación.

En conclusión, los resultados muestran que la FPP sí que fomenta el desarrollo docente para implicar al alumnado en su evaluación; los participantes valoran positivamente el desarrollo profesional que han tenido gracias a participar en el seminario internivelar, así como los ciclos de I-A que realizan para aprender sobre la implicación del alumnado, aunque hay diferencias entre etapas educativas. Por otra parte, las dificultades que encuentran los docentes son distintas en etapas inferiores (ligadas a la madurez y edad de los alumnos) que en etapas superiores (ligadas más a la preocupación por la calificación); todos los docentes proponen soluciones a estas dificultades.

La principal aportación de este estudio es que la participación en procesos colaborativos de FPP parece fomentar el desarrollo profesional y una mejor comprensión de cómo potenciar la implicación del alumnado en la evaluación, así como la superación de los obstáculos que se pueden encontrar en este proceso. Este estudio puede ser interesante para el profesorado de todas las etapas educativas interesado en favorecer la participación de sus alumnos en la evaluación, especialmente a través de procesos de FPP e I-A enfocados a mejorar su práctica docente.

La principal limitación de este estudio es que la muestra es un único seminario internivelar con una metodología de trabajo concreta basada en la I-A. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar esta muestra y comparar con otros grupos de FPP que realicen I-A en sus aulas, así como comprobar si la formación inicial que han recibido estos docentes es determinante para implicar al alumnado, estudiar otros procesos de desarrollo docente para implicar al alumnado en su propio proceso de EFyC o dar voz a los alumnos y comprobar cómo viven ellos su propia implicación en la evaluación.

Referencias

- Alcalá, M. J., Santos, M. J., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Sostenibilidad curricular: Una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 309-326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Andres, H. (2020). The role of active teaching, academic self-efficacy, and learning behaviors in student performance. *Journal of International Education in Business*, 13(2), 221-238. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2020-0017>
- Ausín, V., Abella, V. y Delgado, V. (2017). Implicación del alumnado en la evaluación a través de portfolio electrónico. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 77-81. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.703>
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿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, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Beutel, D., Adie, L. y Lloyd, M. (2017). Assessment moderation in an Australian context: processes, practices, and challenges. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1213232>

- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Castanedo, J. M. y Capllonch, M. (2017). La evaluación formativa y compartida en el modelo inclusivo retos individuales con responsabilidad compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.710>
- Córdoba, T., et al. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *RETOS*, 29, 264-269.
- Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Román-Cao, E., Montes-Castillo, M. M. y Gallegos-Santiago, E. (2021). Innovación educativa con TIC en universidades latinoamericanas: Estudio multi-país. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 145-161. <https://doi.org/10.153667reice2021.19.4.009>
- Dorta, L., Jiménez, F. J. y Pintor, P. (2017). La percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa y compartida mediado con TIC en educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 139-144. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.713>
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge
- Fraile, A. (2004). El seminario colaborativo, una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 101-122. <https://doi.org/10.18172/con.507>
- Fuentes, T. (2019). Participación del alumnado en la evaluación en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 554-558. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1774>
- 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>
- González-González, C. y Fernández-Rio, J. (2004). La investigación-acción y la metodología cooperativa, perspectiva innovadora en educación física. *Revista Tandem*, 15, 58-68.
- Herrero, D., López-Pastor, V. M. y Manrique, J. C. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en educación física en primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Herrero, D., Manrique, J. C. y López-Pastor, V. M. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.37.1-35>
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp. 175-196). Narcea.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jiménez, F., Navarro, V. y Souto, R. (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.

- Kemmis, K. y McTaggart, T. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Li, Y. L. (2008). Teachers in action research: Assumptions and potentials. *Educational Action Research*, 16(2), 251-260. <https://doi.org/10.1080/09650790802011908>
- Leenknecht, M., Wijnia, K. y Luke, M. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- López-Benavente, A., Ureña-Ortín, N. y Alarcón, F. (2019). Evaluación formativa y compartida para la inclusión de descansos activos en infantil. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 143-154.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. <https://doi.org/10.47197/retos/v0i29.42494>
- López-Pastor, V. M., Castejón, F. J. y Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.09>
- López-Pastor, V. M., González, M. y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17, 21-37. <http://hdl.handle.net/11162/21846>
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action-Research*, 19(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569190>
- López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C., Molina Soria, M., Fuentes, T. y Fernández, C. (2021). Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. En W. dos Santos y R. Stieg (Coords.), *Evaluación educativa en la formación de profesores* (pp. 265-288). Appris. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Mahon, K. y Smith, H. (2020). Moving beyond "methodising" theory in preparing for the profession. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 357-368. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1686039>
- Masuku, M., Jili, N. y Sabele, P. (2021). Assessment as a pedagogy and measuring tool in promoting deep learning in institutions of higher learning. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 274-283. <https://doi.org/10.5430/ihhe.v10n2p274>
- McDonald, B. (2010). Improving learning through meta-assessment. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 119-129. <https://doi.org/10.1177/1469787410365651>
- McGee, A. (2008). Critical reflection of action research used for professional development in a middle easter gulf state. *Educational Action Research*, 16(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0965079080211882>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>

- Palacios, A. y López Pastor, V. M. (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>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de innovación: La evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Qué quieren los niños y niñas de educación infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pavié, A., Casas, M. (Eds.) y Esparza, C. (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior*. MECESUP.
- Pedraza, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57,1-16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pérez-Pueyo, A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en educación física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 639-647. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Saeed, M. A. y Al Qunayeer, H. S. (2021). Can we engage postgraduates in active research methodology learning? Challenges, strategies and evaluation of learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1728526>
- Santana, P., Jiménez, F., Pintor Díaz, P. y Hernández Rivero, V. M. (2017). *Cómo implicar al alumnado en la evaluación formativa. El valor del feedback*. Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Santos, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (2009). *La innovación docente en el espacio europeo de educación superior*. Editorial Universidad de Almería.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Singer-Freeman, K.E., y Robinson, C. (2020). Grand challenges for assessment in higher education. *Research & Practice in Assessment*, 15(2), 1-12.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tillema, H. (2014). Student involvement in assessment of their learning. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment*. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_3
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- Woods, F. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Yao, J. X. y Guo, Y. Y. (2018). Validity evidence for a learning progression of scientific explanation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 299-317. <https://doi.org/10.1002/tea.21420>
- Young, E. J. y Jackman, M. G. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398-411. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919248>
- Zavala, G., Alarcón, H. y Benegas, J. (2007). Innovative training of in-service teachers for active learning: a short teacher development course based on physics education

research. *Journal of Science Teacher Education*, 18(4), 559-572.
<https://doi.org/10.1007/s10972-007-9054-7>

Breve CV de los/as autores/as

Cristina Pascual-Arias

Docente contratada predoctoral en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Doctoranda en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Es 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, educación universitaria. Email: cristina.pascual@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-5600>

Víctor M. López-Pastor

Catedrático de Universidad. Área: Didáctica de la Expresión Corporal. Principales líneas de investigación: Evaluación Formativa en Educación, Formación del Profesorado, Didáctica de la Educación Física, Investigación-Acción, Educación Física en Educación Infantil. Email: vlopez@mpc.uva.es

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

Teresa Fuentes Nieto

Profesora asociada de la Universidad de Valladolid (UVa), Facultad de Educación de Segovia. Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Profesora de Educación Física de Secundaria y del Ciclo Superior en Enseñanza y Animación Socio-deportiva en el IES La Albuera (Segovia). Doctora y licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Premio extraordinario de Doctorado (Universidad de Las Palmas, 2011). Líneas de investigación: Didáctica de la Educación Física, Educación Física en Secundaria y FP y Evaluación Formativa en educación. Email: fuentes.teresa@gmail.com

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

David Hortigüela-Alcalá

Profesor Titular de la Universidad de Burgos. Director del Departamento de Didácticas Específicas. Director del Área de Didáctica de Expresión Corporal. Director del Grupo de Enseñanza e Investigación en Educación Física (ENIEF). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Autor de más de 250 publicaciones en el ámbito educativo. Sus líneas de investigación versan sobre los modelos pedagógicos de enseñanza, la evaluación formativa y compartida, la investigación acción y la pedagogía de la educación física. Email: dhortiguela@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-758X>