

## Evaluación formativa y formación inicial del profesorado: experiencias previas, actuales y prospectiva

### Formative assessment and pre-service teacher education: previous, current and prospective experiences

Rodrigo Atienza<sup>1</sup> 

Alexandra Valencia-Peris<sup>2</sup> 

Víctor M. López-Pastor<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universitat de València, Valencia, España

<sup>2</sup> Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Facultat de Magisteri, Universitat de València, Valencia, España

<sup>3</sup> Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Segovia, España

#### Autor para la correspondencia:

Alexandra Valencia Peris,  
[alexandra.valencia@uv.es](mailto:alexandra.valencia@uv.es)

#### Título abreviado:

Evaluación formativa y formación inicial del profesorado

#### Cómo citar el artículo:

Atienza, R., Valencia-Peris, A., & López-Pastor, V. M. (2023). Evaluación formativa y formación inicial del profesorado: experiencias previas, actuales y prospectiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 133-156. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1914>

**Recepción:** 13 abril 2022 / **Aceptación:** 28 octubre 2022

## Resumen

Este estudio profundiza en el análisis de las experiencias de evaluación formativa y compartida (EFyC) en Educación física (EF) que un grupo de estudiantes de Formación Inicial de Profesorado en EF tuvo durante su educación obligatoria, de su percepción del modelo de EFyC experimentado en la asignatura de 'Didáctica de la EF en la Educación Primaria' y de las expectativas sobre su aplicación en su futura práctica docente. Para ello se recogieron 42 diarios de reflexión que las y los participantes fueron redactando a lo largo del cuatrimestre. Se realizó un análisis temático empleando para ello el programa NVivo v.10. Los principales resultados revelan que la mayoría no han experimentado modelos de EFyC en la asignatura de EF durante su educación obligatoria. Sin embargo, tras experimentarlo en la asignatura, el alumnado percibe este modelo de evaluación muy positivamente, valorando especialmente su capacidad para fomentar un aprendizaje más paulatino, continuo, significativo, reflexivo y adaptado. Asimismo, señalan que, tanto para estudiantes como para docentes, implica un incremento en la carga de trabajo. Finalmente, una gran parte del alumnado participante manifiesta su intención de aplicar EFyC en su futura práctica profesional.

**Palabras clave:** evaluación educativa, educación superior, educación física, formación inicial del profesorado.

## Abstract

The study explores in the analyses of Physical Education Teacher Education students' experiences about Formative and Shared Assessment (F&SA) in Physical Education (PE) during their primary and secondary education, in their perception about F&SA experienced in the subject of 'Didactics of PE in Primary Education'; and in their expectations about its application in their future teaching practice. For this, 42 reflection diaries were collected that participants wrote throughout the semester. A thematic analysis was carried out using the NVivo v.10 software. The main results reveal that the majority have not F&SA experiences in PE subject during their compulsory education. However, students, after experiencing the method in the subject, perceive F&SA very positively, especially valuing their potential to promote more gradual, continuous, meaningful, reflective and adapted learning. He also pointed out that, for both teachers and students, it implies an increase in the workload. Finally, a large part of the participants expressed their intention to apply F&SA in their future professional practice.

**Key words:** educational assessment, higher education, physical education, initial teacher training.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades europeas se encuentran ante el reto de abordar profundas transformaciones en su seno. A pesar de que en las universidades españolas empiezan a evidenciarse avances tanto en el discurso oficial como en la práctica docente (Rué, 2009; Villa et al., 2015), todavía queda camino por recorrer (Alonso-Sáez & Arandia-Loroño, 2017). Ello implica, entre otros aspectos, la transición de una enseñanza tradicional, en la que el alumnado es un elemento pasivo que recibe una serie de conocimientos que debe almacenar, a un modelo centrado en el aprendizaje activo y competencial de las y los estudiantes (Bretones, 2008; Dochy et al., 2002; Hamodi, 2016a; Pérez-Pueyo et al., 2008; Souto et al., 2020). Para que este cambio de paradigma en la docencia universitaria pueda producirse de facto, debe ligarse a la transformación de la concepción de evaluación, pues esta condiciona considerablemente la forma en que el alumnado aprende (Álvarez-Méndez, 2001; Brown & Glasner, 2003; Escudero, 2010; Margalef, 2014).

En este marco, la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) se erige como el modelo más pertinente para favorecer el aprendizaje en educación superior (Hamodi & Barba-Martín, 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2016; López-Pastor, 2009; Martínez et al., 2017). Consideramos la EFyC como todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el acto educativo que tiene lugar; para lo cual, el flujo de diálogo (docente-alumnado y estudiante-estudiante) y feedback en sus múltiples formas toman una especial relevancia (Hamodi et al., 2014).

La literatura especializada ha recogido numerosas evidencias sobre los efectos que generan en el aprendizaje del alumnado universitario, tanto los modelos de evaluación de carácter formativo comprendidos bajo el paraguas de evaluaciones alternativas (Black & William, 1998; Buscà et al., 2011; Knight, 2005; López-Pastor, 2009), como las estrategias participativas en evaluación (Dochy et al., 1999; Hargreaves, 2007; López-Pastor et al., 2016; Lorente-Catalán et al., 2018). Centrándonos en lo concreto, durante la última década se han desarrollado diferentes investigaciones en el contexto español que tratan de arrojar luz sobre la incidencia de la EFyC en el aprendizaje del alumnado de Formación Inicial en Profesorado de Educación Física (FIPEF). Entre los principales hallazgos encontramos que: a) ayuda a aprender más y mejor (Atienza et al., 2016; López-Pastor, 2009); b) contribuye a desarrollar las competencias profesionales (Cañadas et al., 2018; Fraile-Aranda et al., 2018); c) favorece un alto rendimiento académico (Romero-Martín et al., 2014); d) ayuda a que el alumnado asuma responsabilidades en su proceso de aprendizaje (Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2016); y e) facilita la transferencia de experiencias de EFyC entre la universidad y la escuela (Barrientos et al., 2019; Hamodi et al., 2017; Molina & López-Pastor, 2019).

Por otro lado, en la FIPEF encontramos un alumnado que ha vivenciado una serie de prácticas evaluativas durante sus etapas preuniversitarias, las cuales suelen convertirse en filtros interpretativos y conocimientos consolidados (Doolittle et al., 1993) que condicionan su desarrollo como estudiantes universitarios, así como su futura práctica docente (Gómez & Guerra, 2012; López-Pastor et al., 2016). Es por ello que autores como Tillema (2000) remarcan la importancia de conocer y tener en consideración estas experiencias.

El diseño y desarrollo de los modelos de EFyC se articulan en torno al alumnado, situándolo en el centro del proceso educativo, tal y como propone el EEES; por ello, resulta indispensable conocer cómo siente, experimenta y da sentido a dichas propuestas. Algunos estudios recientes demuestran que las percepciones de docentes y discentes pueden no coincidir en materia de evaluación (Gutiérrez-García et al., 2013; Romero-Martín et al., 2015). Por ello consideramos necesario recoger y analizar la mirada del alumnado respecto a la EFyC durante su FIPEF y así conocer de primera mano sus opiniones, percepciones y experiencias.

El propósito del estudio es profundizar en las experiencias, percepciones y expectativas del alumnado en FIPEF respecto a los sistemas de EFyC vividos. En particular, nos centraremos en el análisis de tres aspectos clave:

- Conocer sus experiencias previas de EFyC en EF durante las etapas de educación obligatoria.
- Conocer las ventajas y limitaciones que le atribuyen a la EFyC, tanto para estudiantes, como para docentes.
- Conocer las expectativas de emplear sistemas de EFyC en su futura práctica docente tras haberlas experimentado en FIPEF.

## Método

### Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarca en las bases epistemológicas de la fenomenología social. En ella tratamos de comprender un fenómeno a través de las experiencias subjetivas de las personas que le dan significado.

Concretamente, identificamos una serie de temas y estructuras que nos permitan explorar la EFyC a partir de las experiencias, los significados y las realidades del alumnado que participa en ella. Se empleó un modelo de análisis temático, consistente en la identificación y organización de patrones de significado repetidos, a partir del análisis y examen exhaustivo de un conjunto de narrativas, lo que permite la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio (Braun & Clarke, 2006).

### Participantes

El estudio se realizó en una asignatura troncal de 2º curso del Grado en Maestra/o en Educación Primaria de la Universitat de València: 'Didáctica de la Educación Física en la

Educación Primaria', que consta de seis créditos ECTS (2.4 son presenciales). La asignatura se desarrolló durante 14 semanas, realizándose dos sesiones teórico-prácticas semanales de dos horas cada una.

En el estudio participaron 42 estudiantes (29 alumnas y 13 alumnos) de uno de los 11 grupos de la asignatura. Su edad oscilaba entre los 19 y los 26 años, siendo 19.9 años ( $dt = 1.7$ ) la media de edad.

El profesor del grupo es también el investigador principal del estudio, por lo que se tuvo especial cuidado en remarcar el carácter voluntario de la participación en la investigación, aclarándose que la participación en el estudio no afectaría a la calificación de la asignatura. El estudio fue aprobado por el Comité Ético de Investigación de

la Comunidad de Aragón (C.P.-C.I.PI21/377). Asimismo, se garantizó la utilización ética de los datos obtenidos y el anonimato de las personas participantes.

### Trabajo de campo e instrumentos de obtención de la información

Para acceder a las experiencias, significados y realidades del alumnado participante se empleó un diario virtual estructurado de reflexiones sobre la EFyC. Para ello se utilizó la aplicación de formularios online desarrollada por Google®. Las cuestiones abordadas se distribuyeron por capítulos a lo largo de todo el cuatrimestre que duró la asignatura (Tabla 1). Cada participante utilizó un pseudónimo para garantizar la confidencialidad y el anonimato de sus intervenciones.

**Tabla 1.** Contenido del diario estructurado

Capítulo	Semana	Contenidos
1	2ª	Concepto de EFyC. Experiencias de EFyC durante la educación obligatoria.
2	5ª	Expectativas sobre el proceso de EFyC en la asignatura 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria'.
3	8ª	Ventajas y limitaciones de la EFyC.
4	11ª	Predisposición a la implementación de modelos de EFyC durante sus periodos de prácticas universitarias y durante su práctica profesional.
5	14ª	Cumplimiento de expectativas sobre el proceso de EFyC seguido durante la asignatura y valoraciones finales.

### Análisis de datos y categorías de análisis

El tratamiento de la información recogida en los diarios se desarrolló siguiendo las fases del análisis temático definido por Braun y Clarke (2006):

- Familiarización con los datos. Consistente en la lectura reiterada y detenida de los diarios del alumnado, y la anotación de ideas generales.
- Generación de códigos iniciales. La codificación inicial siguió una lógica deductiva puesto que estuvo determinada por las preguntas de investigación.
- Búsqueda de temas. Los códigos iniciales se organizaron en temas o categorías que representaran niveles de significado propio.

- Revisión de temas. Se realizó una revisión de la organización de la información para valorar la posibilidad de re-codificar la información o establecer nuevas categorías.
- Definición y denominación de temas. Se identificaron de manera definitiva los temas incluidos en el artículo y se jerarquizaron las mismas en categorías y subcategorías (Tabla 2).
- Producción del informe final.

El proceso tuvo un carácter cíclico, por lo que las fases anteriormente descritas no se sucedieron linealmente, sino que se fueron superponiendo unas con otras. A la hora de realizar los análisis se empleó el software de análisis cualitativo NVivo® v10.

**Tabla 2.** Estructura de categorías de análisis

Categoría	Subcategoría
1-Experiencias previas de EFyC	
2-Valoración del proceso	2.1-Ventajas atribuidas a la EFyC 2.2-Limitaciones atribuidas a la EFyC
3-Expectativas de futuro docente	3.1-Durante la profesión docente 3.2-Durante las prácticas universitarias

### Descripción de la propuesta de EFyC

El propósito principal de la asignatura es comprender las bases didácticas y pedagógicas de la Educación física y desarrollar las principales competencias profesionales necesarias para su práctica docente en la etapa primaria. Para conseguirlo se plantearon tres actividades de aprendizaje y evaluación:

#### Diseño de la unidad didáctica

Se trata de un trabajo grupal que debía elaborarse a lo largo de todo el cuatrimestre. Se establecieron unos plazos en los que debía presentarse cada parte del trabajo. A tales efectos cada grupo generó un blog en donde colgaban los contenidos de su unidad didáctica (análisis del contexto escolar, objetivos educativos, competencias curriculares, contenidos didácticos, etc.). Cada contenido recibía el feedback a través de comentarios en las diferentes entradas de los blogs, tanto del profesor, como de otro grupo de estudiantes (a modo de evaluación entre iguales). Para unificar el proceso de evaluación, desde la primera semana de curso se facilitó una escala de valoración diseñada *ex profeso*. A partir del feedback recibido, cada grupo pudo reelaborar los diferentes apartados de su unidad didáctica. El hecho de utilizar un blog para evaluar los trabajos respondía a una triple necesidad del docente: a) posibilitar la participación del alumnado en el proceso de evaluación; b) hacer que dicho proceso fuera más visible y transparente; y c) agilizar el proceso de evaluación.

Al final del cuatrimestre, cada grupo presentó el trabajo completo incluyendo dos anexos: a) un informe de autoevaluación del trabajo a partir de la escala de valoración anteriormente citada; y b) un informe consensuado de evaluación intragrupal en el cual se reflejó la dedicación y las aportaciones al trabajo de cada integrante. De esta manera, tal y como propone Hamodi (2016b), pudieron reajustar la nota final del trabajo.

#### Diseño y desarrollo de una sesión práctica

Dicha sesión debía contextualizarse dentro de la unidad didáctica descrita anteriormente. A la hora de ejecutarla, el grupo-clase se dividió en tres roles: a) docente (compuesto por el grupo que desarrollaba la sesión); b) alumnado (simulaban ser el alumnado de primaria a quien iban dirigidas las sesiones); y c) grupo de observación (estudiantes que analizaban cómo se desarrollaba la sesión). Una vez finalizada la sesión se hacía una puesta en común (a modo de evaluación compartida), en la que todas las partes comentaban los aspectos más destacables del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en buenas prácticas, aspectos a mejorar y propuestas de mejora. Todo este proceso se realizó en dos momentos del curso, los ensayos hacia mitad del cuatrimestre, y las exposiciones finales a final del mismo. A través del feedback recibido en los ensayos cada grupo tenía la oportunidad de mejorar el resultado final. Para facilitar las labores de evaluación se empleó una ficha de observación.

**Tabla 3.** Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Actividad de aprendizaje	Medio	Técnica	Instrumento
1-Diseño grupal de una unidad didáctica	Trabajo escrito	Evaluación entre iguales: análisis documental	Escala de valoración
		Autoevaluación grupal: análisis documental	Escala de valoración Informe de evaluación intergrupala
2-Diseño y desarrollo de una sesión práctica	Trabajo escrito	Evaluación compartida: análisis documental	Escala de valoración
		Autoevaluación grupal: análisis documental	Escala de valoración
	Demostración práctica	Evaluación compartida: análisis documental	Escala de valoración
		Evaluación entre iguales: observación directa	Ficha de observación
Heteroevaluación: observación directa	Ficha de observación		
3-Reflexiones individuales sobre el grado de adquisición de las competencias profesionales	Portafolio	Heteroevaluación: análisis documental	Escala de puntuación

### Reflexiones individuales

Cada estudiante debía presentar un portafolio en el que reflexionara sobre su aprendizaje. Para orientar su contenido, a principio de curso se revisan y consensuan las principales competencias profesionales para desempeñar la labor educativa en una escuela de primaria. En el portafolio debían justificarse los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura, aportando algunas evidencias extraídas de las diferentes actividades de aprendizaje. Asimismo, debían indicarse qué aspectos competenciales debían mejorar y propuestas para conseguirlo. La evaluación corrió a cargo del profesor de la asignatura utilizando una escala de puntuación.

A modo de síntesis, en la Tabla 3 se presenta una relación de actividades, medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, organizados a partir de la estructura de categorías establecidas durante el proceso de análisis.

### Experiencias previas de EFyC

Uno de nuestros focos de interés consistió en conocer las experiencias de EFyC en EF durante la educación obligatoria. Analizando los diarios del alumnado se observa que 20 estudiantes consideran no haber tenido ningún tipo de experiencia previa, 17 identifican alguna experiencia esporádica y poco sustancial y únicamente cinco declararon haber tenido alguna experiencia significativa. Una de las consecuencias más notables de esta falta de experiencia es la sensación de escepticismo o de incertidumbre que puede llegar a generar una primera toma de contacto con los modelos de EFyC. Parte del alumnado incluyó en sus diarios el recelo y la confusión que experimentaron en momentos iniciales del curso:

...al inicio del curso no sabía realmente si funcionaría este tipo de evaluación, puesto que nunca lo había experimentado (Alumna\_29).

Al principio del cuatrimestre elegí esta opción un poco a 'ciegas' porque nunca, desde que estoy estudiando, había tenido la opción de escoger entre una evaluación continua y formativa (Alumna\_21).

Por otro lado, 10 estudiantes dejan entrever, si bien no un posicionamiento crítico, al menos un lamento postrero hacia los modelos de evaluación tradicional experimentados a lo largo de su vida de estudiantes:

Es una lástima decirlo, pero desgraciadamente no he tenido ningún tipo de evaluación formativa durante la educación obligatoria. [...] la mayoría de mis profesores se basaban en un examen para evaluar nuestro conocimiento sobre la materia al acabar el tema o el trimestre (Alumno\_40).

Lamentablemente, a lo largo de mi educación obligatoria no he experimentado este sistema de evaluación. [...] hasta mi llegada a la universidad no he experimentado feedback respecto a la información o conocimientos dados sobre alguna materia (Alumno\_26).

No es de extrañar que el alumnado experimente inseguridad o manifieste cierto recelo ante una práctica nueva para él. Tal y como apuntan Martínez et al. (2012), las y los estudiantes necesitan un periodo de adaptación para sentirse cómodos dentro de un nuevo enfoque de aprendizaje. Así, en la investigación de Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella (2015) se advierte un mayor grado de incertidumbre inicial entre estudiantes que participan en modelos de EFyC frente a quienes participan en procesos de evaluación tradicional. De igual manera, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor (2015), tras analizar 50 estudios de caso universitarios, concluyen que tener experiencias previas de al menos dos años en EFyC aporta al alumnado mayor seguridad, lo cual refuerza su implicación en dicho proceso. Todo ello deja constancia de la necesidad de dedicar unas sesiones iniciales para aclarar qué y cómo se va a evaluar y calificar a lo largo del curso (Gutiérrez-García et al., 2013; López-Pastor, 2009) de forma que se cumpla el principio de transparencia de dicho proceso (Álvarez-Méndez, 2001). Asimismo, coincidiendo con nuestros resultados, Hamodi y López-Pastor (2012) arguyen que el alumnado universitario cuestiona las prácticas habituales de evaluación tradicional una vez ha experimentado modelos de EFyC. Todos estos hechos nos indican que, si bien el alumnado universitario poco versado en modelos de EFyC puede mostrar ciertas reservas en un momento inicial, una vez ha experimentado dicho modelo y comprende sus entresijos lo valora muy positivamente.

### Valoración del proceso

A la hora de valorar el proceso de EFyC experimentado a lo largo del curso, el alumnado hizo alusión a dos factores: ventajas y limitaciones del sistema de evaluación tanto para el colectivo de estudiantes como para el de docentes.

### Ventajas atribuidas a la EFyC

Se destacaron varios aspectos beneficiosos para el alumnado, algunos de ellos estrechamente relacionados con las características del proceso de evaluación seguido durante la asignatura. El primero de ellos (remarcado por 28 estudiantes) es que la EFyC al desarrollarse normalmente de forma continua, permite un aprendizaje paulatino y permanente, lo cual les evita el sobreesfuerzo de la evaluación final. Una consecuencia lógica de distribuir racionalmente su dedicación al aprendizaje a lo largo de todo el cuatrimestre (en términos de tiempo y de esfuerzo) y no concentrarlo en un único momento puntual, es la disminución de la presión percibida por el alumnado:

...uno de los aspectos que me ha hecho sentir mejor es que se tienen en cuenta las distintas actividades que se hacen a lo largo del curso, así no nos lo "jugamos" todo



en un examen final como en otras asignaturas [...] es mejor para nosotros porque vamos [aprendiendo] poco a poco y no tenemos tanta presión ni tantos nervios (Alumna\_2).

[Con la EFyC] no arriesgas el curso en un solo examen, sino que tienes que trabajar poco a poco y de manera constante. Si tienes un mal día, tienes la oportunidad de esforzarte más en otros días. Hace falta decir que como uno no se siente presionado, las cosas salen con más fluidez y naturalidad, más espontáneas y eso es algo que con un examen no ocurre [...] no tener presión ni estrés [...] hace que nos relajemos y que aprendamos más y mejor (Alumna\_21).

Otro aspecto destacado por más de la mitad del alumnado es que la EFyC permite un flujo verdaderamente útil de feedback, centrado en mostrar sus aciertos, identificar sus errores, orientarles para poder corregirlos y mejorar así el proceso de aprendizaje. Este hecho, que podría ser considerado una ventaja en sí mismo, se ve potenciado al hacer al alumnado responsable de su propio aprendizaje. Así lo reflejaron varias personas en sus diarios:

Tampoco podemos olvidarnos de que la evaluación formativa tiene una gran ventaja a la hora de mejorar el aprendizaje, ya que en todo momento realiza feedback. Y esto es muy positivo para ver los errores cometidos y poder remediarlos [...] hace ser a los alumnos más responsables y conscientes de su aprendizaje, ya que es necesario realizar un trabajo más constante y esto hace que aumente la implicación (Alumna\_24).

La evaluación formativa, al ser continua, nos permite identificar los problemas que podemos tener al principio del curso escolar y corregirlos durante todo el proceso de aprendizaje [...] Nos hace ser más responsables, ya que a partir de las indicaciones del profesor y nuestros compañeros tenemos que llegar al objetivo deseado [...] este tipo de evaluación nos motiva y, por tanto, aumenta el aprendizaje (Alumna\_41).

...al corregirnos continuamente las entradas [del blog] nos damos cuenta de nuestros errores y aciertos (Alumna\_30).

Otra de las ventajas a las que el alumnado hizo mayor alusión (reflejado por 28 estudiantes) fue que la EFyC promueve un aprendizaje reflexivo y significativo:

Este sistema de evaluación tiene muchos beneficios, pero el principal es que realmente hay un proceso de aprendizaje significativo. Es decir, sabemos lo que hacemos mientras estamos aprendiendo. Así pues, la unidad didáctica tiene sentido porque nosotros tendremos que hacerlas en un futuro. El portafolios me ha hecho ver mientras lo hacía que es un gran instrumento para reflexionar sobre lo aprendido, hasta cuánto lo has aprendido y, también te hace reflexionar sobre las carencias que tienes (Alumna\_27).

[la EFyC] nos permite obtener mucho feedback en los comentarios [del blog] que sirven para identificar problemas en la primera versión. Permite que los alumnos reflexionen [...] y mejoren (Alumna\_12).

El alumnado destaca dos aspectos fundamentales que posibilitaron que el aprendizaje fuera reflexivo y significativo: por un lado, 27 estudiantes señalaron que el diseño de actividades de aprendizaje similares a la práctica docente real requería que el alumnado pusiera en práctica determinadas competencias profesionales; por otro lado, 22 estudiantes coincidieron al señalar como facilitador del aprendizaje reflexivo y significativo el intercambio de feedback y puntos de vista estudiante-estudiante y estudiante-docente a medida que se fueron sucediendo las distintas actividades:

[En] un examen puedes demostrar muchos conocimientos sobre una asignatura, pero a la larga la mayoría de estos conocimientos memorizados serán olvidados. En cambio, el diseño de la sesión y después el desarrollo íntegro de esta, te permite observar la tarea docente desde otra perspectiva. Creo que ha sido muy interesante que todos hayamos tenido tiempo para presentarnos ante la clase como docentes [...] ya que, en un futuro no muy lejano todos esperamos trabajar en esta profesión [...] pienso que las dos ocasiones en las que me he enfrentado a la clase, tanto en el ensayo como en la sesión final, me han servido para darme cuenta de la situación real que vive un docente en su día a día. Experiencia que considero fundamental vivir en estos años de enseñanza para mi desarrollo íntegro como profesor (Alumno\_4).

...una de las ventajas que tiene este sistema de evaluación es que se hacen muchas reflexiones. Cada vez que terminamos una clase práctica se hace una reflexión sobre las actividades. Pienso que es muy interesante y que ayuda a que los alumnos entendamos el motivo por el que realizamos esas actividades [...] el profesor nos orienta para adquirir el aprendizaje, por ejemplo, nos va haciendo preguntas para ver lo que sabemos nosotros e ir guiándonos hacia la respuesta y hacemos tutorías para aclarar las dudas que tenemos sobre la asignatura y sobre los trabajos que tenemos que realizar (Alumna\_2).

Todas estas ventajas confluyen en un hecho fundamental para todo proceso educativo: al final del cuatrimestre se evidenció una mejora cualitativa del aprendizaje. La mayoría del alumnado (32 participantes) refleja en los diarios que una vez finalizada la asignatura sintieron una gran satisfacción al comprobar que la EFyC les facilitó un aprendizaje más profundo en comparación con su experiencia con modelos de evaluación tradicional:

...he aprendido más con este sistema de evaluación que con otros, ya que hemos hecho más actividades [de aprendizaje-evaluación], [...] hemos reflexionado sobre los aprendizajes. En cambio, en otras asignaturas [...] lo aprendíamos de memoria, lo escribíamos en el examen y al poco tiempo lo olvidábamos (Alumna\_2).

...con este sistema de evaluación he aprendido más y mejor que con otros sistemas. Si enfocas la forma de evaluar a tus alumnos con un único examen, estos solo aprenderán y memorizarán aquello que entra a ese examen; pero, si en cambio, evalúas fomentando el pensamiento divergente y el descubrimiento de forma continua con el apoyo del profesor a lo largo de la asignatura, esto educa más al alumno y nos hace aprender más, como es este caso (Alumno\_13).

En otro orden de cosas, la práctica totalidad del alumnado (39 casos) identificó una serie de ventajas de la EFyC para el profesorado. La principal de ellas (señalada por 22 estudiantes) radica en su potencial para mejorar el proceso de enseñanza a partir de un seguimiento más cercano del alumnado y su aprendizaje. Como podemos interpretar a partir de sus diarios, este hecho se relaciona con la mejora de tres aspectos de la labor docente: a) orientar mejor al alumnado en su aprendizaje; b) evaluar y calificar de forma más justa; y, c) adaptar mejor la enseñanza a las necesidades del alumnado:

A través de esta evaluación ves cómo el niño va adquiriendo progresivamente los conocimientos y está en continuo aprendizaje. También vemos el progreso [del alumnado] de manera más detallada y podremos saber qué tiene que mejorar y qué no. El profesor está "más encima", haciéndole consciente de sus errores y que pueda mejorar continuamente (Alumna\_30).

Creo que es mucho más justo evaluar al alumnado día a día, conociéndolo. Como [futuro] docente, creo que [la EFyC] permite realizar una evaluación mucho más justa y que refleja mucho más el rendimiento de cada alumno, desde luego bastante más que un solo examen (Alumno\_5).

La primera ventaja que encontramos obviamente es la de adaptación docente. Continuamente estamos viendo cómo trabaja el alumnado, cómo mejora con el paso del tiempo, dónde tiene dificultades, etc. Cada alumno es diferente al resto y nosotros [los profesores] podemos adaptarnos mejor a ellos, ya que conocemos de primera mano cómo trabaja este o aquel niño, qué problemas tiene y buscar soluciones (Alumno\_18).

Pueden encontrarse resultados similares en otros estudios que también apuntan que el alumnado universitario valora positivamente la EFyC. Por ejemplo, Vallés et al. (2011) señalan que entre las ventajas que el alumnado universitario le atribuye a la EFyC destaca el hecho de permitir un flujo continuo de feedback, así como una distribución racional y proporcional del esfuerzo a lo largo de todo el curso (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015). Otra de las ventajas señalada por el alumnado universitario es que la EFyC favorece un aprendizaje reflexivo y significativo (Atienza, et al., 2016; Fraile-Aranda & Cornejo, 2012). Algunos estudios remarcan que para que esto sea así el feedback debe ser inmediato, comprensible y orientado a detectar errores y mejorar (Asún et al., 2020; Sadler, 1989), tal y como ocurrió en nuestro caso.

Nuestro alumnado coincide con Vallejo y Molina (2014) al destacar los contextos en los que se aplica evaluación auténtica como propicios para fomentar un aprendizaje contextualizado y significativo, lo que según Sonlleve et al. (2021) contribuye a la adquisición de estrategias y actitudes propias de un profesorado reflexivo. Existen otros estudios que remarcan el papel fundamental que juega el intercambio de feedback para que el aprendizaje sea eminentemente reflexivo, y cómo este acompañamiento debe producirse tanto por la figura docente (Lin & Lai, 2013) como por los compañeros y compañeras (Emery et al., 2003; Schaeffer et al., 2003), este último caso es crucial para comprobar que el alumnado ha desarrollado la capacidad de autorregulación tan necesaria para la formación inicial y permanente (Boud, 2000; Lorente-Catalán & Kirk, 2016).

En lo referente a las ventajas encontradas para el profesorado, nuestros resultados coinciden con otros estudios que remarcan el potencial de la EFyC para conocer mejor a sus estudiantes, lo que le permite planificar el proceso de enseñanza de forma más personalizada, adaptándolo mejor a las necesidades y características de la clase y orientándoles mejor en su aprendizaje (Álvarez-Méndez, 2001; Martínez & Ureña, 2008; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2008). Tal y como ocurre en nuestro estudio, los trabajos de Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella (2015) y de Souto et al. (2020) apuntan que el alumnado universitario percibe que la EFyC permite al profesorado la posibilidad de emitir juicios más justos durante el proceso de evaluación.

### Limitaciones atribuidas a la EFyC

Son escasas las limitaciones que el alumnado atribuye a la EFyC. La más generalizada hace referencia al gran esfuerzo que supone para alumnado (recogido en 30 diarios) y profesorado (presente en 19 diarios):

Hablando ahora sobre algún inconveniente que veo, la verdad es que supone mucho más trabajo, tanto para el profesor que tiene que estar pendiente de dar el feedback, como para los alumnos que continuamente tienen que trabajar esta asignatura para aprovechar el feedback del profesor y poder mejorar (Alumna\_14).

[como estudiante] el único inconveniente que experimento con este método de evaluación es que la carga de trabajo es excesiva [...] Otra dificultad [como futura profesora] es que con esta evaluación debes corregir más actividades y más trabajos lo que supone un esfuerzo adicional tanto en el colegio como fuera de él (Alumna\_2).

A tenor de los datos recogidos esta percepción de sobreesfuerzo es consecuencia de la comparación entre los modelos de evaluación tradicional (en los que tanto alumnado como profesorado concentran sus esfuerzos en unas pocas semanas) y la EFyC (que exige un continuo y paulatino flujo de retroalimentaciones docente-alumnado y alumnado-alumnado a lo largo del curso). Prueba de ello es que gran parte del alumnado participante, que señala como

ventaja el carácter continuo de la EFyC, también identifica como limitación una mayor carga de trabajo.

Como ventajas podemos tener en cuenta que el alumno aprende más con la ayuda y corrección continua del profesor, aunque es cierto que corregir tres o cuatro veces el mismo error puede resultar un tanto pesado, como nos pasa algunas veces en la unidad didáctica (Alumna\_34).

El sistema de evaluación que hemos seguido a lo largo de este cuatrimestre, enfocado en el día a día y en el aprendizaje continuo [...] nos ha hecho aprender poco a poco, adquiriendo competencias conforma avanzaba el curso [...] como inconveniente veo que la cantidad de trabajo era excesiva y a veces pesada (Alumno\_5).

A pesar de la sensación generalizada de sobre-esfuerzo, aproximadamente la mitad del alumnado admite que la alta exigencia es un "mal necesario" en beneficio de su aprendizaje:

...con este sistema son todo ventajas excepto que tenemos que trabajar más [...] pero considero que trabajar más, en este caso, sale rentable ya que, si uno de los trabajos te sale mal o peor de lo que esperabas, puedes corregirlo y hacerlo mejor (Alumna\_20).

Se requiere una dedicación, tanto por el tiempo invertido como por las energías, bastante extensa. Aunque pueda parecer negativo, es un aspecto positivo ya que debemos esforzarnos por aquello que deseamos y somos conscientes de que los objetivos se deben conseguir a través del esfuerzo y la perseverancia [...] además, es muy útil para aumentar la autoestima ya que es más fácil mejorar de manera progresiva. Es decir, podemos apreciar nuestro progreso continuo y disfrutar de él (Alumna\_9).

En esta misma línea, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2016), López-Pastor (2011) y Julián et al. (2010) encuentran que el alumnado universitario percibe un aumento considerable de la carga de trabajo cuando cursa asignaturas en las que se aplica EFyC, ya que estas exigen mayor continuidad, esfuerzo e implicación que los modelos tradicionales. En general, el alumnado atribuye el sobre-esfuerzo a una supuesta desproporción entre las horas invertidas y las determinadas por los planes de estudio (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella, 2015), creencia ampliamente desmentida en otros estudios empíricos (Julián et al., 2010; López-Pastor et al., 2013). En cualquier caso, a pesar de que pueda descender ligeramente la satisfacción del alumnado a medida que aumenta su percepción de sobre-esfuerzo (Atienza et al., 2016), en términos generales la EFyC tiene muy buena aceptación al final de todo el proceso (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Romero-Martín et al., 2014). Igualmente existe la creencia de que los modelos de EFyC suponen una desmesurada carga de trabajo para el profesorado (López-Pastor, 2011). No obstante, son varios los estudios que muestran que la carga de trabajo del profesorado que aplica modelos de EFyC se ajusta a las directrices del EEES (Julián

et al., 2010; López-Pastor, 2011; López-Pastor et al., 2013; Romero-Martín et al., 2014).

## Expectativas de futuro docente

### Empleo de EFyC en su futura práctica docente

La inmensa mayoría de los participantes se muestran decididos a utilizar la EFyC una vez acceda a la profesión docente. Una posible interpretación es que el hecho de participar en un proceso de EFyC como estudiantes de FIPEF permite comprender mejor este modelo de evaluación, así como tomar conciencia de sus ventajas, lo que supone una motivación a la hora de aplicar dichos modelos en el futuro:

...considero que sí utilizaré la evaluación formativa en mi futura práctica docente ya que considero que es la que mejor se adapta a lograr un aprendizaje completo del alumnado [...] al inicio de curso mi concepción sobre la evaluación formativa era positiva, pero no tenía mucha idea de en qué consistía y mucho menos de cómo se podía llevar a la práctica. En el transcurso de este cuatrimestre he podido experimentar y conocer mejor este sistema y su aplicación (Alumno\_33).

Sí [pondré en práctica una EFyC] porque creo en sus beneficios. Veo que es una forma [de evaluar] más justa y centrada en el alumnado. Creo que de esta forma es más fácil centrarse en el proceso, en la formación, y no en el resultado, como calificación (Alumna\_35).

A través de las diversas vivencias que he experimentado con el modelo de evaluación formativa, mi concepción sobre esta práctica docente ha variado notablemente. Todas las dudas e incógnitas iniciales debidas al desconocimiento de este sistema, y a no haber sido partícipe de él en ninguna ocasión anterior, se fueron disipando poco a poco hasta llegar al punto de entender el por qué de esta práctica, así como sus beneficios respecto a otros sistemas de evaluación [...] creo que sí la utilizaré [cuando sea maestro] ya que podemos ver realmente si el alumno va aprendiendo a lo largo del curso (Alumno\_4).

La literatura especializada también muestra evidencias de una transferencia positiva entre las experiencias de EFyC vividas durante la formación inicial y la práctica profesional como docentes (Barrientos et al., 2019; Hamodi et al., 2017; Molina & López-Pastor, 2019; López-Pastor et al., 2016). Este hecho se debe, entre otros factores, a la confianza que adquieren tras haber participado activamente en el proceso de evaluación formativa (Lorente-Catalán & Kirk, 2016).

### Empleo de EFyC en las prácticas universitarias

En este caso, 10 participantes no tienen la certeza de si podrán emplear modelos de EFyC durante sus prácticas (que realizarán durante el curso siguiente). Entre los argumentos empleados encontramos dos creencias funda-



mentales: (a) imaginan que sus mentores y mentoras en los centros no utilizarán modelos de EFyC; y (b) asumen que como estudiantes en prácticas pueden intervenir en el diseño de las actividades de aprendizaje, pero no en los procesos de evaluación y calificación:

No creo [que pueda aplicar EFyC] porque el sistema de evaluación lo programa la maestra que me asignen. [...] Encontrarme una maestra [que aplique] un sistema de evaluación formativa [...] es la única manera y no creo que vaya a ocurrir (Alumna\_27).

En respuesta a si evaluaré así en las 'Prácticas escolares' a mis alumnos, la respuesta es NO. La justificación es breve y concreta: evidentemente, como yo solo seré una alumna en prácticas no tengo la capacidad para evaluar en un método diferente al que utiliza la profesora titular (Alumna\_9).

Respecto a los casos que se muestran vacilantes sobre si podrán aplicar EFyC en sus prácticas, podemos interpretar, por un lado, que la falta de experiencias previas durante las etapas de educación obligatoria sea posiblemente uno de los factores que hacen que el alumnado de FIPEF no perciba los centros de prácticas como espacios en los que modelos alternativos de evaluación tenga buena acogida. Por el otro, siguen confundiendo la evaluación con la calificación, y creen que esta última es tarea exclusiva del profesorado mentor. Parecen olvidar que realizar una EFyC siempre será una posibilidad cotidiana para cualquier docente, incluido durante sus prácticas. De hecho, existen estudios sobre las dificultades que tiene el profesorado en formación inicial para llevar a cabo sistemas de EFyC durante sus prácticas (Lorente-Catalán et al., 2018).

## Conclusiones

El propósito de nuestro estudio era ahondar en las experiencias, percepciones y expectativas de un grupo de estudiantes de FIPEF respecto a los sistemas de EFyC. Comenzamos comprobando que gran parte del alumnado no ha experimentado modelos de EFyC en EF durante su educación obligatoria, lo cual le provoca cierto recelo inicial cuando se tiene que enfrentar por primera vez a los procesos y mecanismos de este tipo de evaluación. Es por ello que recomendamos encarecidamente dedicar un tiempo al inicio de la asignatura para posibilitar que el alumnado se familiarice con los medios, estrategias e instrumentos de evaluación que se vayan a emplear.

Hemos comprobado cómo una vez vencida la resistencia inicial el alumnado percibe diferentes ventajas en el proceso de EFyC experimentado:

- Supone un aprendizaje paulatino y permanente, lo que permite repartir el esfuerzo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no concentrarlo al final del mismo.
- Se produce un mejor acompañamiento del alumnado, lo que permite que este sea más consciente de su

aprendizaje, de las lagunas de conocimiento que pueda tener y las vías para corregirlas.

- Se fomenta un aprendizaje significativo y reflexivo, sobre todo si emplean actividades de evaluación auténtica.

Todo ello en conjunto supone un mayor y mejor aprendizaje de los contenidos y competencias profesionales establecidos en la asignatura.

Por otro lado, el alumnado percibió que, en comparación con los modelos de evaluación tradicional, la EFyC supone un aumento de trabajo y dedicación. Esta sensación de sobreesfuerzo se debe en gran medida al continuo flujo de feedback docente-alumnado, así como estudiante-estudiante.

Teniendo en cuenta su condición de estudiantes de FIPEF, nos interesaba conocer las ventajas y limitaciones para la figura docente atribuidas a la EFyC. En este sentido el alumnado señaló que la EFyC permite al profesorado orientar mejor a sus estudiantes, evaluar y calificar de forma más justa y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para adaptarlos mejor a las necesidades del alumnado y del contexto. Asimismo, perciben la EFyC como un modelo de evaluación adecuado y deseable a pesar de la mayor carga de trabajo que le atribuyen. Muestra de ello es que una gran parte de participantes tiene la intención de aplicar EFyC en su futura práctica profesional.

Este estudio puede resultar interesante para el personal docente y/o investigador con inquietud por los procesos de evaluación alternativos, centrados en el aprendizaje del alumnado. No obstante, cabe señalar algunas limitaciones. En primer lugar, la percepción del alumnado respecto a las bondades atribuidas a la EFyC puede que se circunscriba únicamente a la experiencia que han tenido en la asignatura. En segundo lugar, podría haberse tenido en cuenta al alumnado que pertenecía a otros grupos de la asignatura en los que también se ponen en práctica sistemas de EFyC. Por último, el uso de grupos focales o entrevistas individuales con los y las estudiantes podría haber aportado más información respecto a la concepción del alumnado sobre la EFyC, la valoración de la experiencia en la asignatura y sus expectativas de futuro profesional respecto al uso de este tipo de evaluación.

A partir de estos resultados se abren nuevas líneas de investigación, como son conocer los factores que operan como facilitadores e inhibidores a la hora de aplicar modelos de EFyC durante los primeros años de docencia, así como el papel que juega la FIPEF en dicho proceso.

## Financiamiento

Ayuda RTI2018-093292-B-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## Bibliografía

- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos de Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Educación Superior*, 8(23), 199-213. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&tlng=es)
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Asún, S., Fraile-Aranda, A., Aparicio, J. L. y Romero-Martín, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85-92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 4(22), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- 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*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/096959598005010>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347-09.html>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Narcea.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1038/142>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón-Oliva, F. J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Doolittle, S. A., Doods, P. y Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of perspective teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.355>
- Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluation of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46. <https://doi.org/10.1108/09684880310462074>
- Escudero, T. (2010). *Sintópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Fraile-Aranda, A., Aparicio, J. L., Asún, S. y Romero-Martín, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile-Aranda, A. y Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE*, 1(2), 1-22.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á. y Pérez-Giménez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(15), 130-151. [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora\\_15\\_2d\\_gutierrez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf)
- Hamodi, C. (2016a). El proceso de convergencia hacia el EEES. En C. Hamodi (coord.), *Formar mediante la*

- evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 13–21). Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. (2016b). La distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos. En C. Hamodi (coord.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 45–52). Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y Barba-Martín, R. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Dextra.
- Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103–116. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/484>
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T. y López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1), 1–33.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, 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>
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(2), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09695940701478594>
- Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, Á. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 44–52. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella, V. (2015). 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://revistas.uam.es/reice/article/view/2798>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25–41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón-Oliva 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. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Narcea.
- Lin, J. y Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative annotations on online formative assessment. *Educations Technology & Society*, 16(1), 263–274. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.16.1.263>
- López-Pastor, V. M. (coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU*, 9(1), 159–173. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6185>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37–50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teachers Education course. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- 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). Universitat de Lleida.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2) 87-102. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>

- Martínez, L., Castejón-Oliva, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57-67. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174811>
- Martínez, L. F., Santos, M. L. y Castejón-Oliva, 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>
- Martínez, L. y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67-86.
- 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/10.15366/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Navarro-Adelantado, V., Santos-Pastor, M. L., Buscà, F., Martínez, L. y Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5271766>
- Pérez-Pueyo, Á., Taberner, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón-Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-20.html>
- Rué, J. (2009). El cambio en la universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 295-317. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220295A>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. y López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T. y Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133-136.
- Sonlleve, M., Martínez, S. y Monjas, R. (2021). Una experiencia de evaluación formativa y compartida: los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación del trabajo en grupo. Reflexiones y propuestas. En C. Hamodi y R. Barba-Martín (coords.). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp.181-193). Dextra.
- Souto, R., Jiménez, F. y Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00016-0)
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), 135-156. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6184>
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18777>
- Zaragoza, J., Luis, J. C. y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU*, 4, 1-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>