

# Análisis de la Percepción del Alumnado sobre su Aprendizaje en Sistemas de Evaluación Compartida

## Development Analysis of Students' Perception of Their Learning in Shared Assessment Systems

Miriam Molina Soria <sup>\*,1</sup>, Cristina Pascual-Arias <sup>1</sup>, David Hortigüela-Alcalá <sup>2</sup> y Carla Fernández-Garcimartín <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, España

<sup>2</sup> Universidad de Burgos, España

### DESCRIPTORES:

Competencias  
Aprendizaje  
Evaluación compartida  
Evaluación formativa  
Formación inicial del profesorado

### RESUMEN:

La evaluación compartida es un tema de gran interés en la formación inicial del profesorado, ya que se busca hacer partícipes al alumnado en su proceso de evaluación. Esta investigación tiene como finalidad (a) analizar la adquisición de competencias y el aprendizaje del alumnado tras la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado; y (b) estudiar las ventajas de los sistemas de evaluación compartida desarrollados en las asignaturas. Se trata de un estudio “ex post facto” con una muestra de 183 alumnos de cinco asignaturas de la formación inicial del profesorado en el que se utiliza para la recogida de datos (a) un cuestionario sobre la experiencia de buena práctica realizada en cada asignatura y su evaluación, y (b) un informe estructurado de buenas prácticas en docencia universitaria de la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida. Se realiza un análisis cuantitativo descriptivo. Los resultados muestran que la experiencia de buena práctica que se lleva a cabo en cada asignatura junto con los sistemas de evaluación compartida favorece la adquisición de competencias profesionales y el aprendizaje del alumnado. Los alumnos están bastante de acuerdo con que se aprende mucho más con respecto al sistema de evaluación tradicional, y que el aprendizaje es funcional y significativo.

### KEYWORDS:

Competences  
Learning  
Shared assessment  
Formative assessment  
Preservice teacher education

### ABSTRACT:

Shared assessment is a topic of great interest in initial teacher training, since it seeks to involve students in the assessment process. The purpose of this research is to (a) analyze the acquisition of competences and student learning after the implementation of formative and shared assessment systems in pre-service teacher education; and (b) study the advantages of shared assessment systems developed in the subjects. This is an “ex post facto” study with a sample of 183 students from five pre-service teacher education subjects in which we used (a) a questionnaire on the experience of good practice carried out in each subject and its evaluation, and (b) a structured report of good practices in university teaching of the Interuniversity Network of Formative and Shared Assessment. A descriptive quantitative analysis and a comparison of means are carried out. The results show that the good practice experience that is carried out in each subject together with the shared assessment systems favors the acquisition of professional skills and student learning. Students strongly agree that much more is learned, and that learning is functional and meaningful.

### CÓMO CITAR:

Molina Soria, M., Pascual-Arias, C., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Garcimartín, C. (2022). Análisis de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje en sistemas de evaluación compartida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 43-60.  
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.003>

## 1. Introducción

La Evaluación Compartida (EC) es un tema de gran interés en las facultades de educación, ya que desde hace varias décadas los docentes buscan introducir sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en las aulas. De esta manera, los docentes buscan huir de la problemática de identificar evaluación y calificación como sinónimos, y centrarse en modelos de evaluación centrados en el aprendizaje del alumnado (Dochy et al., 2002; Castejón et al., 2011; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La evaluación formativa tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que la EC se centra en mantener diálogos entre el profesorado y el alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Por ello, con la combinación de ambas, los sistemas de EFyC tienen como principal finalidad mejorar el aprendizaje del alumnado y hacerle partícipe de su propio proceso de evaluación a través de diferentes técnicas que se desarrollan a lo largo de la revisión de la literatura.

## 2. Revisión de la literatura

Existen diferentes investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de experimentar sistemas de EFyC en educación superior (Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2003; Busca et al., 2011; Dochy et al., 2002; Fraile et al., 2018; Gallardo y Carter-Thuillier, 2016; Hamodi y López, 2012; Hortigüela-Alcalá et al., 2018; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2007; Ibarra et al., 2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Molina y López, 2019; Silicia, 2011). Según López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) hay dos razones claras por las que se deben experimentar sistemas de EFyC en la FIP: (1) porque mejora los procesos de aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender, y (2) porque es importante que exista una transferencia entre los futuros maestros de la FIP y la práctica real en el aula; es decir, que cuando los futuros docentes acaben su formación en la que han vivido procesos de EFyC sean capaces de utilizarlo en su aula (Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán y Kirk, 2013; Molina y López, 2019).

Este apartado está centrado en la EC. Para fundamentar la relevancia de esta investigación es necesario abordar tres aspectos: (a) el concepto de EC y las técnicas de participación del alumnado, (b) algunas experiencias de diferentes niveles educativos, desde educación infantil hasta la formación inicial del profesorado, y (c) las ventajas de la EC en la FIP, centrado en la adquisición de competencias y el aprendizaje del alumnado.

### 2.1. Evaluación compartida. Aclaración de conceptos

La EC se puede definir como “los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 43). Es decir, la EC tiene como principal finalidad implicar al alumno en su propio proceso de evaluación. Para que esta participación sea efectiva y de calidad, es imprescindible que la evaluación y los criterios de calificación queden claros y con carácter público desde el primer día de clase (Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2016; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Además, es interesante que para que el alumno forme parte de su proceso de evaluación desde el primer momento, se pueda llegar a un acuerdo entre el

profesorado y el alumnado para consensuar los criterios de evaluación y calificación, adaptándolos así a sus necesidades e intereses como grupo-clase. Por ello, la EC permite valorar no sólo la calificación final del alumnado, sino también su proceso de aprendizaje (Delgado et al., 2016).

En la sociedad, es muy común confundir los términos evaluación y calificación, ya que calificar no significa evaluar de forma continua los conocimientos del alumnado (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Estos autores defienden que los procesos de evaluación y calificación son diferentes, y que se pueden evaluar los conocimientos de nuestros alumnos de forma continua sin la necesidad de poner una nota constantemente.

Algunas de las estrategias que se pueden seguir para que el alumno forme parte de su proceso de evaluación son la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre iguales. El alumno también puede formar parte del proceso de calificación a través la calificación dialogada y la autocalificación. Según Gómez-Ruiz y Quesada (2017), Ibarra y otros (2012), López-Pastor y otros (2005), López-Pastor (2012) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) estos conceptos pueden definirse como:

- La autoevaluación es la evaluación que hace el alumno sobre sí mismo y/o sobre su trabajo. Esta técnica puede hacerse de manera individual o a nivel grupal. El profesorado también puede realizar esta estrategia para evaluar su propia práctica docente o los recursos que necesita para desarrollar una actividad de aprendizaje (tiempos, materiales, etc). La autoevaluación tiene como finalidad conocer el nivel de la tarea o documento encomendado. Ha de asociarse con la percepción y consciencia que tiene el estudiante de sí mismo para poder mejorar el trabajo.
- La coevaluación o evaluación entre iguales, como su propio nombre indica, se refiere a cuando se realiza una evaluación entre los alumnos, ya sea individual, por parejas o en grupos. La finalidad de la evaluación entre iguales es aprender unos de otros a través de un *feedback* entre compañeros. Se puede realizar entre compañeros del mismo o diferente nivel y/o clases.

Tanto en la autoevaluación como en coevaluación o evaluación entre iguales es importante dejar claros los criterios de evaluación para que el proceso se realice de forma objetiva.

- La calificación dialogada se define como un proceso dialógico entre el profesorado y el alumnado que se basa en los criterios de calificación y en el que debate sobre la calificación final del alumnado. Este proceso se puede realizar de manera individual a modo de entrevista con cada alumno, o bien a nivel grupal o pequeños grupos.
- La autocalificación es un proceso en el que el alumno fija la calificación que cree que merece. Para ello, es necesario que el alumno conozca los criterios de evaluación y calificación.

A través de la calificación dialogada y de la autocalificación el alumno participa tanto en el proceso de evaluación como en el salto a la calificación, siendo consciente de los objetivos superados y el nivel que ha alcanzado en cada uno de ellos. Para este salto a la calificación, el profesorado debe proporcionar instrumentos detallados como, por ejemplo, las escalas graduadas.

## ***2.2. Experiencias de evaluación compartida***

Diversas investigaciones en todos los niveles educativos señalan la importancia de la participación del alumnado en su proceso de evaluación para mejorar su aprendizaje, implicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en la etapa de Educación Infantil, en la experiencia de Silva y Fernández (2017) destacan la viabilidad de la EFyC a pesar de ser niños tan pequeños. En este estudio los niños utilizan los instrumentos de evaluación para autoevaluarse, realizar una evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra; en este estudio se señala que las dos últimas han sido más complicadas porque los alumnos tenían que dar razones sobre su evaluación, acatar las críticas y ofrecer propuestas de mejora. En esta misma etapa, también se destaca el trabajo de Rodríguez-Martín y Barba (2017), en el que los alumnos se evalúan entre ellos y se dan información verbal para la mejora de las tareas encomendadas por el docente. Los resultados principales de esta experiencia son que el sistema de EC ha supuesto que los trabajos de los alumnos sean de mayor calidad, haya una gran socialización en el aula y buena capacidad para ayudarse entre los compañeros, favoreciendo así el andamiaje. De igual forma, Pascual y otros (2019) realizan una experiencia en la que se exponen diferentes actividades de aprendizaje y sistemas de EFyC que permiten al alumnado decidir y participar en su aprendizaje. Como resultados muestran que los niños del primer curso del segundo ciclo de educación infantil son capaces de tomar decisiones y dar ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la etapa de Educación Primaria, Herranz y López-Pastor (2017) y Herranz (2017) reflejan en su experiencia que el sistema de EFyC ayuda a los alumnos a darse cuenta de sus errores, a mejorar su aprendizaje y su rendimiento académico; es decir, aprenden con éxito a autoevaluarse, autocalificarse, realizar evaluación compartida y calificación dialogada. Los resultados de esta experiencia muestran que los alumnos están de acuerdo con el profesor en los procesos de EC y calificación dialogada, y que la autoevaluación ayuda al alumnado a tener conciencia de los aspectos que debe mejorar y a tener percepción de su propio aprendizaje. Otra experiencia en esta misma etapa es la de Atienza y Valencia-Peris (2019), en la que reflejan la utilización de una ficha y una rúbrica de autoevaluación de actitudes a partir de unos criterios de evaluación consensuados con los alumnos. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción por parte del docente y de los alumnos con el sistema de EC llevado a cabo. Además, los alumnos son capaces de saber qué están evaluando, de detectar aspectos que se deben mejorar y de saber autoevaluarse de forma honesta.

En cuanto a la educación secundaria, Bores (2019) refleja que la EC a través de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación o evaluación entre iguales se pueden llevar a cabo con el alumnado de esta etapa a pesar de la falta de experiencia previa a este tipo de evaluación. Los resultados muestran que las puntuaciones son más altas en la autoevaluación y mucho más bajas en la coevaluación, porque no solo influye el trabajo de los compañeros, sino que también existen criterios de afinidad.

En cuanto a la FIP, existen numerosos estudios que defienden el fomento de la participación del alumnado en su proceso de evaluación para proporcionar un mayor aprendizaje, adquisición de competencias y rendimiento académico (Álvarez-Méndez, 2012; Bain, 2005; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Manrique et al., 2010; Pérez-Pueyo et al., 2017). López-Pastor y otros (2005) realizan un estudio sobre la participación del alumnado en el proceso de evaluación, y presenta propuestas y estrategias para llevar a cabo la EC a través de la autoevaluación, coevaluación y

calificación dialogada. Por ejemplo, Cañadas y otros (2018) en su estudio sobre la relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la FIP, con una muestra de 831 personas, afirman que los participantes consideran que hay un bajo uso de las formas de calificación participativas.

En esta misma línea, Delgado y otros (2016) realizan un estudio con 104 alumnos que realizan procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales en una asignatura de FIP. Los resultados muestran que dichos alumnos consideran el sistema de evaluación puesto en práctica justo y objetivo. En otra investigación en FIP, Hortigüela-Alcalá y otros (2015b) defienden la necesidad de que los alumnos puedan controlar su proceso de aprendizaje a través de su participación en la evaluación: regulan su trabajo, participan en la toma de decisiones, administran el tiempo... Del mismo modo, Hortigüela-Alcalá y otros (2015a) demuestran que el alumno que participa en su proceso de evaluación tiene mayor satisfacción hacia su aprendizaje.

En un estudio de la FIP en la asignatura de Trabajo Fin de Grado de Pegalajar (2021), los resultados muestran que la utilización de la rúbrica como proceso de autoevaluación ayuda a conocer los aspectos a evaluar: requisitos de calidad, ítems del sistema de evaluación y calificación... y este proceso fomenta la autonomía del alumnado.

Además, López-Pastor (2005) e Ibarra y otros (2012) presentan algunas razones por las que es importante que los alumnos formen parte del proceso de evaluación: (1) porque mejora el aprendizaje y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) porque mejora el rendimiento académico, (3) porque se entiende la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, (4) porque mejora la implicación del alumnado y su autonomía. desarrolla estrategias interpersonales (empatía, cooperación, trabajo en grupo, etc.), (5) mejoran la capacidad de evaluar, lo que conlleva desarrollar un aprendizaje autónomo, y (6) mejora el desarrollo de competencias.

Estos autores hacen especial hincapié en la importancia de la participación del alumnado en su proceso de evaluación, ya sea a través de la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación, para realizar una evaluación orientada al aprendizaje. En esta línea, Ibarra y Rodríguez-Gómez (2007) aseguran que el proceso de aprendizaje de los alumnos depende de los instrumentos y procedimientos de evaluación que se llevan a cabo.

Ahora bien, tras el análisis de las diferentes estrategias de EC y la exposición de varias investigaciones sobre dicha evaluación, ¿qué ventajas se encuentran al llevar a cabo sistemas de EC en el aula?

### ***2.3. Beneficios de la evaluación compartida en la FIP: Adquisición de competencias y aprendizaje del alumnado***

En la actualidad se encuentran diferentes estudios que señalan las diversas ventajas de llevar a cabo una EC en las aulas: (1) mejora el aprendizaje, la autonomía, la motivación y la regulación; (2) mejora los procesos de aprender a aprender; (3) mejora el clima del aula y ayuda a la formación de personas responsables y conscientes (Delgado et al., 2016; Gallardo et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2018; López-Pastor et al., 2005, 2007; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

A pesar de conocer estos beneficios de la EC, Gallardo y otros (2017) obtienen como resultados en su estudio que hay un gran predominio del uso de instrumentos de evaluación que no implican al alumnado. Es importante señalar que un instrumento de

evaluación en sí mismo no garantiza la implicación del alumnado, si no la utilización que como docentes se haga de él. Por ejemplo, existen estudios anteriores que ponen de manifiesto que la calificación es únicamente responsabilidad del profesorado y, por tanto, el alumno no participa en este proceso (Silva y López-Pastor, 2015; Trillo y Porto, 1999).

Ahora bien, también hay estudios que muestran que cada vez hay más implicación del alumnado en su proceso de evaluación y/o calificación (Palacios-Picos y López-Pastor, 2013; Romero-Martín et al., 2016). Uno de los beneficios de la EC es que mejora el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, Gómez-Ruiz y Quesada (2017) afirman que la estrategia de la coevaluación favorece el aprendizaje del alumnado, así como su autonomía y autorregulación.

Según Boud y Falchikov (1989) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) la participación del alumnado en su proceso de evaluación puede favorecer la adquisición de competencias profesionales y mejorar su aprendizaje. En este sentido, el estudio de Hortigüela-Alcalá y otros (2016) analiza la percepción de competencias docentes y el aprendizaje de cinco asignaturas de la FIP, demostrando que los alumnos que han recibido sistemas de EFyC tienen un mayor aprendizaje y adquisición de competencias docentes que aquellos que vivenciaron sistemas más tradicionales. También se destaca el estudio de Ibarra y otros (2012) en el que analizan cómo la evaluación entre iguales favorece la adquisición de competencias y mejora el aprendizaje del alumnado.

Además, existen varias investigaciones que indican que la combinación de experiencias de buena práctica llevadas a cabo en sus signaturas de la FIP y los procesos de EC ayudan a la mejora del aprendizaje del alumnado y a la adquisición de competencias tanto profesionales como personales (López-Pastor et al., 2016, 2020; Lorente-Catalán et al., 2017; Martínez-Mínguez, 2016; Martínez-Mínguez et al., 2019).

Hortigüela y otros (2020) en su estudio comprueban que el modelo de enseñanza del profesorado influye en la formación del alumnado. Los alumnos que sigue un modelo de enseñanza basado en competencias durante el confinamiento provocado por la pandemia Covid-19, tienen menos dificultades en el seguimiento de la enseñanza online. Además, este modelo de enseñanza ha demostrado mayor flexibilidad, pese a que este profesorado dedique más tiempo que otros docentes a la preparación de clases, resolución de dudas y elaboración de tareas. En la misma línea, en la investigación de Sobral y Caetano (2020) tras el análisis de las narraciones de la vida cotidiana de los alumnos, con auto-observaciones y registros de diferentes situaciones vividas y reflexiones durante el confinamiento por Covid-19, los alumnos encontraron motivación para definir, implantar, evaluar y revisar sus objetivos; de esta forma se fomenta la autorregulación. Por ello, estos autores afirman que todos los alumnos deben participar en los procesos de aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias.

Con esta investigación se busca ampliar y profundizar en los beneficios de la EC para adquirir competencias, tanto profesionales como personales, y mejorar el aprendizaje y, por todo ello, se plantea el siguiente interrogante: ¿la participación del alumnado en su proceso de evaluación ayudará a mejorar su aprendizaje y la adquisición de competencias? Así, se marcan dos objetivos: (1) analizar la adquisición de competencias y el aprendizaje del alumnado tras la puesta en práctica de sistemas de EC en la FIP y (2) estudiar las ventajas de los sistemas de EC desarrollados en las asignaturas.

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

El diseño de investigación llevado a cabo es un estudio “ex post facto”, ya que no se influye en las variables que se analizan porque son situaciones que ya han ocurrido (Montero y León, 2005). Las variables a analizar son las mismas, a pesar de que cada asignatura tenga una contextualización diferente (número de alumnos y créditos ECTS, diferentes titulaciones, etc.); pero todas ellas se desarrollan dentro de una metodología centrada en sistemas de EFyC.

#### *Variables, muestra y muestreo*

En esta investigación han participado 183 alumnos de cinco asignaturas de la FIP de una universidad pública española (ver cuadro 1). En todas las asignaturas se desarrolló un sistema de EFyC durante el curso 2018/2019. En esta investigación nos centraremos en los procesos de EC únicamente. En el Cuadro 1 se detallan las asignaturas, el número de créditos ECTS de cada una de ellas, el curso en el que se imparten y el número de alumnos matriculados.

#### **Cuadro 1**

##### ***Muestra del estudio***

Asignatura	Créditos	Curso	Alumnos Matriculados
Fundamentos y propuestas didácticas en la educación musical	6 ECTS	4º	44
Fundamentos y didáctica de la educación corporal en educación infantil	6 ECTS	1º	52
Fundamentos y didáctica de la educación corporal en educación infantil	6 ECTS	3º	38
Educación física y salud	6 ECTS	4º	43
Prácticum	24 ECTS	4º	6
<i>Total</i>			183

#### *Instrumentos de obtención de información*

Para la recogida de información se utilizan dos instrumentos:

- Un cuestionario sobre la experiencia de buena práctica realizada en la asignatura y su evaluación, validado por Castejón y otros (2015). El cuestionario es anónimo y lo realizan todos los alumnos al finalizar cada asignatura. Consta de 28 ítems y una pregunta abierta para realizar observaciones sobre la experiencia que el alumno desee. Se utiliza una escala tipo Likert de 5 niveles: 1 (nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante) y 5 (mucho). Este instrumento fue validado por un grupo de expertos en la materia con un análisis factorial confirmatorio (KMO de 0,807) y una fiabilidad a través del estadístico Alpha de Cronbach de 0,84.
- Un informe estructurado de buenas prácticas en docencia universitaria de la Red Interuniversitaria de EFyC (Hortigüela-Alcalá et al., 2015a, 2018; López-Pastor et al., 2012; Pascual et al., 2019; Romero-Martín et al., 2014; Vallés et al., 2011) de cada una de las cinco asignaturas que conforman la muestra.

Todos los profesores de la muestra conocían el informe de la red y lo han empleado de la misma forma, ya que este proceso se lleva implementando un tiempo y el profesorado está familiarizado. Cada profesor realiza el informe de su asignatura en el que se recogen los datos del cuestionario que se ha mencionado anteriormente, así como el contexto de aplicación de la experiencia, el número de alumnos matriculados, el tipo de asignatura (truncal u optativa), las actividades de aprendizaje que se desarrollan durante el cuatrimestre, las ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de EFyC, la carga de trabajo que supone para el profesorado y el alumnado, y el rendimiento académico.

Para analizar cómo se ha llevado a cabo el proceso de EC y cómo ese sistema de evaluación mejora las competencias y aprendizaje de los futuros docentes. Se han seleccionado nueve ítems del cuestionario sobre la experiencia de buena práctica realizada en la asignatura y su EC. Es importante aclarar que el cuestionario hace referencia a procesos de EFyC, pero esta investigación se centra exclusivamente en los ítems referentes a la EC. Esta actividad de aprendizaje es un trabajo teórico-práctico que se realiza en cada asignatura y se combina con una metodología de EC, lo que favorece la participación del alumnado en su propio proceso de evaluación. Los profesores mandan una actividad de aprendizaje al alumnado, y cuando éste lo entrega realizado junto con su autoevaluación, el profesor aporta el *feedback* necesario en el documento y sobre la propia autoevaluación del alumnado.

Este cuestionario es anónimo y lo realiza cada alumno de manera individual al finalizar la asignatura. Los ítems del cuestionario relativos a la adquisición de competencias y el aprendizaje del alumnado son los siguientes:

- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?
- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?
- ¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?
- Es una experiencia innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas.
- Es una experiencia efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora.
- Es una experiencia sostenible, porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos.
- Es una experiencia replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos.
- ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?
- ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?

Para analizar los beneficios de la puesta en práctica de sistemas de EC en cada asignatura se han seleccionado los siguientes ítems del mismo cuestionario explicado anteriormente:

- Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación.
- El estudiante realiza un aprendizaje activo.

- El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador.
- La calificación es más justa.
- Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno).
- Permite aprendizajes funcionales.
- Permite aprendizajes significativos.
- Se aprende mucho más.
- Mejora la calidad de los trabajos exigidos.
- Hay retroalimentación en documentos y actividades.
- Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades.
- Se da un seguimiento más individualizado.

#### *Trabajo de campo*

Todas las asignaturas llevan a cabo sistemas de EFyC en su desarrollo, basándose en un *feedback* constante y de calidad con una metodología abierta y participativa centrada en mejorar el aprendizaje del alumnado y propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, todos los alumnos conocen el sistema de evaluación y calificación desde el primer día de clase, y en algunas asignaturas, realizan un consenso entre alumnos y profesor para establecer los criterios de calificación en la primera semana de clase.

Todas las asignaturas realizan EC a través de dos procesos: la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre iguales. La autoevaluación se repite en todas las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos, mientras que la evaluación entre iguales se realiza una o dos veces durante la asignatura, bien en actividades de presentación oral, o bien en trabajos escritos.

#### *Análisis de datos*

En este estudio se desarrolla un análisis cuantitativo a través del programa estadístico SPSS v. 20.0. Se realiza un análisis descriptivo para estudiar la media aritmética, la moda y la desviación típica de cada ítem, tanto de la percepción de los alumnos sobre la evaluación de la experiencia de buena práctica como de las ventajas del sistema de EC llevado a cabo en las asignaturas.

## **4. Resultados**

En el Cuadro 3 se exponen los resultados del cuestionario anónimo que realizan los alumnos tras la vivencia de la experiencia de buena práctica. En este cuadro se exponen la media aritmética (con escala 1-5), la moda, la desviación típica de cada ítem.

Como se observa en el Cuadro 3, todos los ítems obtienen una media aritmética alta. Los resultados muestran que los alumnos están bastante de acuerdo (media aritmética de 4.20 sobre 5) con el ítem 1, relacionado con la adquisición de competencias y con el ítem 3 sobre la utilidad de la experiencia. Los alumnos también están bastante de acuerdo con el ítem 7 sobre si la experiencia es replicable (media de 4 sobre 5).

**Cuadro 3****Resultados del cuestionario para la evaluación de la experiencia de buena práctica y su evaluación**

Ítems	Media	Moda	Dt
¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	4,20	4	0,447
¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?	3,60	4	0,548
¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	4,20	4	0,447
Es una experiencia innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas	3,80	4	0,447
Es una experiencia efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	3,80	4	0,447
Es una experiencia sostenible, porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos	3,60	4	0,548
Es una experiencia replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	4,00	4	0
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	3,80	4	0,447
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	3,60	4	0,548

Además, se observan tres ítems que reciben una media aritmética de 3,80 sobre 5: el ítem 4, de innovación de la experiencia; el ítem 5, sobre su efectividad, y el ítem 8, sobre las ayudas recibidas por parte del profesorado.

Así mismo los ítems que tienen menor media aritmética (3,60 sobre 5), y que por tanto los alumnos están algo de acuerdo con su contenido, son el ítem 2, referente a la evaluación y la adquisición de competencias; el ítem 6, sobre la sostenibilidad de la experiencia, y el ítem 9, sobre las ayudas recibidas entre sus iguales.

Es importante destacar que uno de los ítems con mayor media aritmética (4,20 sobre 5) sea que la experiencia realizada ayuda a la adquisición de competencias profesionales, y, sin embargo, uno de los ítems que menor media obtiene (3,60 sobre 5) es el referente a que la evaluación de la experiencia ayuda a la adquisición de las competencias profesionales. En el Cuadro 4 se exponen las ventajas del sistema de EC llevado a cabo lo largo del desarrollo de las asignaturas.

Tras la exposición de resultados del Cuadro 4, se muestra que los alumnos consideran que están bastante de acuerdo con los ítems analizados. El ítem con mayor media aritmética es el 2, referente al aprendizaje activo del alumnado (media aritmética de 4,20 sobre 5); seguido del ítem 5, sobre la mejoría de la tutorización, seguimiento y ayuda al alumnado; el ítem 6, sobre aprendizaje funcional; el ítem 7, sobre aprendizajes significativos; el ítem 8, sobre el aprendizaje; el ítem 9, sobre la calidad de los trabajos; el ítem 10, sobre el *feedback* de los trabajos; y por último, el ítem 11, sobre la posibilidad de corregir errores y mejorar (media aritmética de 4 sobre 5).

Respecto a los ítems con menor media aritmética, se encuentra que los alumnos están algo de acuerdo con el ítem 3, referente a la motivación del alumnado (media de 3,40 sobre 5) y el ítem 4, sobre la calificación (media de 3,20 sobre 5).

**Cuadro 4*****Ventajas del sistema de EC llevado a cabo en las asignaturas***

Ítems	Media	Moda	DT
Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	3,60	4	0,548
El estudiante realiza un aprendizaje activo	4,20	4	0,447
El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3,40	3	0,548
La calificación es más justa	3,20	3	0,447
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	4,00	4	0,000
Permite aprendizajes funcionales	4,00	4	0,000
Permite aprendizajes significativos	4,00	4	0,000
Se aprende mucho más	4,00	4	0,000
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	4,00	4	0,000
Hay retroalimentación en documentos y actividades	4,00	4	0,000
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	4,00	4	0,707
Se da un seguimiento más individualizado	3,80	4	0,447

**5. Discusión y conclusiones**

En cuanto al primer objetivo marcado en esta investigación sobre analizar la adquisición de competencias y el aprendizaje del alumnado tras la puesta en práctica de sistemas de EC en la FIP, los resultados muestran que los alumnos están bastante de acuerdo con que la experiencia les ayuda a adquirir competencias profesionales (Gutiérrez et al. 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Lorente-Catalán et al., 2017; Martínez-Mínguez y Nieva, 2017, 2019; López-Pastor et al., 2020), pero dotan de un media aritmética más baja al ítem referente a que los sistemas EFyC que se llevan a cabo para evaluar la experiencia de buena práctica ayude a la adquisición de competencias.

Los resultados de esta investigación muestran que los alumnos están bastante de acuerdo con que la experiencia llevada a cabo en la asignatura es útil, innovadora y efectiva. Por ejemplo, el trabajo que presentan Romero-Martín y otros (2016) con 114 alumnos, refleja que la evaluación de la experiencia por parte del alumnado, así como la satisfacción con la experiencia, su innovación y efectividad obtienen valores muy altos. En la misma línea, el trabajo de López-Pastor y otros (2020) sobre una experiencia de buena práctica llevada a cabo en la FIP, destacan que los docentes también valoran la experiencia como innovadora, efectiva, útil, duradera y replicable a otros contextos.

Es importante destacar que las ayudas recibidas por el profesorado son mejor valoradas que las recibidas por sus propios compañeros. Este aspecto puede deberse a que, como señala Bores (2019), la evaluación entre iguales suele ser más exigente y entran en juego los criterios de afinidad entre compañeros. Este hecho puede provocar un mal clima de aula, la subjetividad de la evaluación y la falta de *feedback* de calidad y constructivo que ayude a mejorar la calidad de la actividad de aprendizaje.

En cuanto al segundo objetivo, sobre el estudio de las ventajas de los sistemas de EC desarrollados en las asignaturas, los resultados muestran que los alumnos están bastante de acuerdo con que se aprende mucho más con estos sistemas de evaluación que con métodos tradicionales basados en la evaluación sumativa, aspecto que también

se recoge en las investigaciones de Gómez-Ruiz y Quesada (2017) e Ibarra y otros (2012); además señalan que estos aprendizajes adquiridos son funcionales y significativos. En consonancia, Hortigüela-Alcalá y otros (2015a) afirman que con los sistemas de EFyC los alumnos consideran que el aprendizaje es más funcional y activo. Este hecho puede deberse a los constantes procesos de autoevaluación y *feedback* que se llevan a cabo en todas las asignaturas de este estudio, lo que permite detectar los errores y, como consecuencia, mejorar su aprendizaje y la calidad de los trabajos y, sobre todo, aumentar la consciencia sobre lo que se aprende para permitir así autorregular su aprendizaje (Cañadas, 2019; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor et al., 2020).

Además, los alumnos consideran que el proceso de aprendizaje sea más motivador con los sistemas de EC y que la calificación sea más justa, aspecto que llama la atención, ya que dichos alumnos están bastante de acuerdo con que existe un seguimiento más individualizado. Cabe destacar que en la investigación de Hortigüela-Alcalá y otros (2015a), el 63,4 % de los alumnos también señala que están bastante o muy de acuerdo con el ítem de que hay un seguimiento más individualizado. Además, el 80,1 % está bastante o muy de acuerdo con que el alumno está motivado y el 73,8 % con que la calificación es más justa. En la misma línea, Nieto (2000) refleja que la motivación del alumnado es directamente proporcional a la libertad de decisión que tenga en sus tareas, y que se toma conciencia de una evaluación más justa con una adecuada comunicación entre el profesorado y el alumnado (acción tutorial).

Como conclusión, los resultados muestran que la experiencia llevada a cabo durante las asignaturas parece que ha servido a los alumnos para adquirir competencias profesionales y para mejorar su aprendizaje tras el sistema de EC llevada a cabo. Este estudio puede ser interesante para el profesorado de la FIP que quiera desarrollar sistemas de EC, así como para los docentes que ya lo estén utilizando en sus aulas y quieran mejorar la implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación.

Como principal limitación de esta investigación se destaca la muestra reducida de asignaturas, ya que solo se centra en cinco asignaturas de una facultad de educación de una universidad española. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar a otras universidades españolas o internacionales para poder comparar medias aritméticas, experiencias llevadas a cabo o, incluso, los diferentes sistemas de EC llevados a cabo durante el desarrollo de las asignaturas. También se podría realizar una investigación contrastando asignaturas, titulaciones y/o áreas distintas. Como futuros pasos de investigación sería necesario profundizar en conocer la opinión del alumnado sobre la evaluación entre iguales, para que este proceso sea positivo y de calidad. Con ello se busca generar un buen clima de grupo, y se promueve un acercamiento y diálogo entre alumnos que favorece su aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Álvarez-Méndez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación, una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Graó.
- Atienza, R. y Valencia-Peris, A. (2019). Autoevaluación y evaluación compartida a través del uso de rúbricas. Una experiencia en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 40-47. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1499>
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.  
<https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Bores, D. (2019). Evaluación compartida en la creación y representación de una composición teatral en la asignatura de educación física en educación secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 20-25. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1428>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- 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.
- Cañadas, L. (2019). Una experiencia de evaluación formativa en el grado en ciencias de la actividad física y el deporte: Utilización de rúbricas y feedback para la mejora de los aprendizajes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 262-266.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1687>
- Cañadas, L., Castejón, F. J., y Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(1), 291-300.  
<https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián Clemente, J. A. y Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
- Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L. y Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267.  
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela-Alcalá, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en educación superior. *Educadi*, 1(1), 9-24.  
<https://doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias. Una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.
- Fraile, 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>
- Gallardo, F. y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos*, 29(1), 258-263.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M. y Carter, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. <http://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M. y Carter, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos*, 38, 417-424.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.  
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Gutiérrez, C., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de alumnos del grado en maestro de educación primaria con mención en educación física sobre la

- adquisición de competencias. *Revista Estudios pedagógicos*, 44(2), 223-239.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Hamodi, C. y López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116. <https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.484>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at university will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Herranz, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 180-193). Universidad de León.
- Herranz, M. y López-Pastor, V. M. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: Un estudio de caso. *Revista Digital de Educación Física*, 48, 27-48.
- Hortigüela-Alcalá D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 20-42.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.582>
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2018). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015a). ¿De qué manera se implica el alumno en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J. y Fernández-Río, J. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V.M. (2015b). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: Reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Ibarra, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2011-359-092>
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la red interuniversitaria de evaluación formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.  
<https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M. y Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- 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. *Tándem*, 17, 21-37.

- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C. y Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: Los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba-Martín, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Rúbricas y PATS. Utilización de una escala graduada (rúbrica) para la autoevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física. Percepción de su funcionalidad por parte de los estudiantes. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 31(11), 37-49. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2012). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European higher education area. *Journal of Further and Higher Education*, 37, 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18, 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lorente-Catalán, E., Montilla, M. J., Joven, A., Graells, A. y Castel, D. (2017). ¿Perciben del mismo modo alumnado y profesorado el desarrollo de competencias docentes? El caso de un grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 588-593. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.785>
- Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., Gea, J. M. y Barba, J. J. (2010). Investigación y cambio social: Un proyecto de I+D+I para transformar el programa de deporte escolar de toda la ciudad. En VVAA. (Coords.), *Actas V Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 243-255). Universidad de Barcelona.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Martínez-Mínguez, L. y Nieva, C. (2017). Proyecto de aprendizaje tutorado: Sesión de psicomotricidad. Buena práctica para estudiantes y profesorado del grado en educación infantil de la UAB. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 702-708. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.804>
- Martínez-Mínguez, L. y Nieva, C. (2019). Autoevaluación de competencias profesionales de los estudiantes a partir de proyectos de aprendizaje psicomotores co-tutorados. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 490-495. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1721>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: Exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.

- Pascual, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de innovación docente: 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/riece2019.12.1.002>
- Rodríguez-Martín, M. y Barba, J. J. (2017). La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con los tres cursos de infantil juntos. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.150-157). Universidad de León.
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. y López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/riece2021.19.3.005>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 39-75. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.593>
- Romero-Martín, R., Fraile, A., López-Pastor, V. M. y Castejón, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Romero-Martín, M., Asún, S. y Chivite, S. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: Un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 236-241. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42493>
- Rodríguez, M. y Barba, J. J. (2017). La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con tres cursos de infantil juntos. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.150-156). Universidad de León.
- Sicilia, A. (2011). Una experiencia basada en la autocalificación del estudiante. En V. M. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 190-196). Narcea.
- Silva, I. y Fernández, B. (2017). Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.140-149). Universidad de León.
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *Revista d'innovació educativa*, 14, 90-100. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>
- Sobral, C. y Caetano, A. P. (2020). Narrativas emocionais de estudantes do ensino superior em tempos de quarentena. *Revista Internacional de Educação para a Justiça Social*, 9(3), 435-451. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.023>
- Trillo, F y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. *Revista Innovación Educativa*, 9, 55-75.

## Breve CV de los/as autores/as

### **Miriam Molina Soria**

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

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

### **Cristina Pascual Arias**

Docente contratado 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](mailto:cristina.pascual@uva.es)

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

### **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](mailto:dhortiguela@ubu.es)

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

### **Carla Fernández Garcimartín**

Docente contratada predoctoral en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Doctoranda en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación (Universidad de Valladolid). Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil (Universidad de Valladolid). Miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Principales líneas de investigación: educación física, evaluación

formativa y compartida, formación inicial del profesorado, Trabajos de Fin de Grado.

Email: [carla.fernandez@uva.es](mailto:carla.fernandez@uva.es)

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