



# REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Mayo 2022 – Volumen 15, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1>



**Mecanismos, Instrumentos y Prácticas para Fomentar la  
Participación del Alumnado en su Propia Evaluación**

[revistas.uam.es/riee](http://revistas.uam.es/riee)



## CONSEJO EDITORIAL

### DIRECTOR

F. Javier Murillo

### EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

### CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo, Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL

Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile

Carlos Pardo, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES

Margarita Poggi, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIPE-. UNESCO, Argentina

Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

### CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez, Universidad Complutense de Madrid, España

Patricia Arregui, Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE-, Perú

Daniel Bogoya, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia

Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

M<sup>a</sup> Elena Cano, Universitat de Barcelona, España

Leonor Cariola, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

María do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Cristian Cox, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Coordinador Nacional de RINACE, Perú

Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel, Universidad Autónoma de Chile, Chile

M<sup>a</sup> Soledad Ibarra, Universidad de Cádiz, España

Rubén Klein, Fundação Cesgranrio, Brasil

Luis Lizasoain, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Jorge Manzi, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Joan Mateo, Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda, Ministerio de Educación, Perú

Margarita Peña, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Colombia

M<sup>a</sup> Jesús Perales, Universitat de València, España

Dagmar Raczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Ruiz Cuéllar, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Ernesto Schiefelbein, Universidad Autónoma de Santiago, Chile

Alejandra Schullmeyer, Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil

Javier Tejedor, Universidad de Salamanca, España

Flavia Terigi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

## Sección temática

<b>Presentación:</b>	7
<b>Mecanismos, instrumentos y prácticas para fomentar la participación del alumnado en su propia evaluación</b> <i>Raúl A. Barba-Martín y David Hortigüela-Alcalá</i>	
<b>“Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma”. Razones que justifican la implicación del alumnado</b> <i>Raúl A. Barba-Martín y David Hortigüela-Alcalá</i>	9
<b>Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad</b> <i>María Amparo Calatayud Salom y Beatriz Alonso Tena</i>	23
<b>Análisis de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje en sistemas de evaluación compartida</b> <i>Miriam Molina Soria, Miriam, Cristina Pascual-Arias, David Hortigüela-Alcalá, David y Carla Fernández-Garcimartín</i>	43
<b>La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado</b> <i>Carla Fernández-Garcimartín, Carla, Teresa Fuentes Nieto, Miriam Molina Soria y Víctor M. López-Pastor</i>	61
<b>La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso</b> <i>Cristina Pascual-Arias, Cristina, Víctor M. López-Pastor, Teresa Fuentes Nieto, Teresa y David Hortigüela-Alcalá</i>	81
<b>Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP</b> <i>Cristina Navarrete-Zrtime y José Luis Belver Domínguez</i>	101

## Sección libre

<b>Mobilizando jovens para o ensino superior: O caso do Ceará, Brasil</b> <i>Eloisa Maia Vidal, Anderson Gonçalves Costa, Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira y Eliana Nunes Estrela</i>	121
<b>La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios</b> <i>Miguel Ángel Gómez Ruiz, Rosa Vázquez Recio, Mónica López-Gil y Ana Ruiz Romero</i>	139

**Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en educación física.**

**Una revisión sistemática**

*Laura Cañadas*

161

**SECCIÓN TEMÁTICA:**  
**MECANISMOS, INSTRUMENTOS Y  
PRÁCTICAS PARA FOMENTAR LA  
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO  
EN SU PROPIA EVALUACIÓN**



## PRESENTACIÓN

# Mecanismos, Instrumentos y Prácticas para Fomentar la Participación del Alumnado en su Propia Evaluación

## Mechanisms, Instruments and Practices to Encourage Student Participation in their Own Assessment

Raúl A. Barba-Martín <sup>\*</sup>,<sup>1</sup> y David Hortigüela-Álcalá <sup>2</sup>

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

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

La presente sección temática especial surge con los objetivos de mostrar y discutir la validez de una gran variedad de mecanismos, instrumentos o prácticas capaces de conseguir una participación real del alumnado en su evaluación. Bajo estas finalidades, se ha procurado aportar una diversidad de trabajos que buscan incitar la reflexión de la comunidad educativa sobre un elemento de tanta relevancia y transferibilidad como es la evaluación y, concretamente, sobre cómo y por qué fomentar la participación activa del alumnado en ella.

Los lectores encontrarán 6 artículos que presentan análisis sobre la utilización de mecanismos, instrumentos o prácticas de evaluación para conseguir fomentar la implicación del alumnado, así como la búsqueda de mejora de autorregulación, motivación y reflexión del estudiante sobre su aprendizaje, generado a través de ser un agente activo en su evaluación. Los artículos desarrollan experiencias aplicadas en diversos contextos, en las que se presentan estudios de carácter divulgativo y experimental en distintas etapas educativas, con el fin de mostrar la importancia que tiene implicar al estudiante para generar un aprendizaje verdaderamente significativo.

El primer artículo del número especial se titula: si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. En este trabajo, los autores reflexionan acerca de las razones que justifican la implicación del alumnado en la evaluación y realizan un análisis, desde las investigaciones científicas, de la evaluación compartida, desmintiendo algunos de los mitos más comunes que se le asocian y que se encuentran vinculados al rol que debe de tener la evaluación en la enseñanza, la importancia de la transparencia en los procesos de evaluación o el rigor al incluir al alumnado en su evaluación. Además, se presenta una recopilación de instrumentos para fomentar la participación del alumnado, realizando un análisis detallado que facilite a los lectores su puesta en práctica.

En el segundo artículo, titulado: complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad, las autoras presentan argumentos para tratar de despertar la complicidad entre la autoevaluación y el aprendizaje y, para ello, realizaron un estudio en el que dan voz a 250 estudiantes universitarios del Grado de Magisterio de varias universidades públicas de España. Los resultados presentan la autoevaluación como una estrategia importante de y para el

### CÓMO CITAR:

Barba-Martín, R. A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Presentación. Mecanismos, instrumentos y prácticas para fomentar la participación del alumnado en su propia evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 7-8.  
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1>

\*Contacto: [raul.barba@unileon.es](mailto:raul.barba@unileon.es)

ISSN: 1696-4713

[revistas.uam.es/riee](http://revistas.uam.es/riee)

aprendizaje y cuya implementación en la universidad requiere de formación y tener en cuenta una serie de matices. Este trabajo consigue así despertar la reflexión en el ámbito universitario sobre cómo la autoevaluación del alumnado debe ser un derecho, ya que le ayudará a mejorar sus procesos de autorregulación y el aprendizaje a lo largo de su vida.

El tercer artículo, análisis de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje en sistemas de evaluación compartida, tiene como finalidad 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, mostrando sus en diversidad de asignaturas. Los autores presentan una investigación en la que participaron 183 alumnos de cinco asignaturas de la formación inicial del profesorado. Los resultados muestran relaciones positivas entre las prácticas de evaluación compartida y la adquisición de competencias profesionales y el aprendizaje del alumnado.

El cuarto artículo se titula: la participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado, y en él, los autores, estudian la importancia de la participación del alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado. En el artículo se presenta un estudio llevado a cabo en dos asignaturas a lo largo de dos cursos académicos, participando 253 estudiantes. Los resultados dan constancia de la percepción del alumnado acerca de las asignaturas, su participación en la evaluación y el rendimiento académico. De esta forma, el estudio muestra como la participación del alumnado en su evaluación influye positivamente en la adquisición de aprendizajes y un mejor rendimiento dentro de la asignatura.

El quinto artículo, titulado: la formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: un estudio de caso”, tiene dos objetivos: (a) analizar cómo la Formación Permanente del Profesorado incide en la implicación del estudiante en su evaluación, y (b) examinar los problemas y soluciones que los profesores encuentran para implicar al alumnado en su evaluación. El estudio se contextualiza en un seminario internivelar basado en ciclos de Investigación-Acción en el que participan 18 docentes de todas las etapas educativas para aprender y aplicar prácticas de evaluación en sus contextos. Los resultados muestran cómo este proceso de investigación-acción permite a los participantes reflexionar, adaptar y valorar diferentes técnicas e instrumentos en función de sus etapas y sus contextos para fomentar la participación de su alumnado en la evaluación.

El sexto artículo, y con el que se cierra este número especial, evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP, busca valorar la utilidad de las rúbricas de evaluación para el diseño y desarrollo de procesos de coevaluación y autoevaluación entre el alumnado en el proceso de aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos. El artículo presenta una investigación mixta con 88 alumnos y alumnas de Educación Secundaria que cursan 3º de ESO. En el contexto de un proyecto basado en el ABP con el alumnado, el estudio evaluó el uso de rúbricas durante varios meses. Los resultados muestran la necesidad de trabajar con el alumnado cuando no está acostumbrado al uso de rúbricas y procesos de autoevaluación, pero que a medida que empieza a dominarlo son útiles para desarrollar la reflexión crítica.

# Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado

## If Assessment is Learning, I have to be Part of it. Reasons Justifying Student Involvement

Raúl A. Barba-Martín <sup>\*</sup>,<sup>1</sup> y David Hortigüela-Alcalá <sup>2</sup>

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

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

### DESCRIPTORES:

Evaluación formativa  
Participación  
Aprendizaje  
Autorregulación  
Estudiantes

### RESUMEN:

La evaluación es una parte importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo busca indagar en la literatura existente sobre la participación del alumnado en su evaluación y hacer una recopilación de instrumentos para fomentarla y facilitar su puesta en práctica. Se ha realizado un análisis de la evaluación compartida contestando y desmintiendo los mitos más comunes que se le asocian, tales como el rol que debe tener la evaluación en la enseñanza, la importancia de la transparencia en los procesos de evaluación o el rigor al incluir al alumnado en su evaluación. Así, desde la literatura científica se ha dado respuesta a estas cuestiones y se ha mostrado el verdadero potencial de una evaluación compartida, tanto para el aprendizaje del alumnado en diversas vertientes, como para la democratización de la enseñanza. Por último, y centrado en la finalidad de que el artículo sea de utilidad para su puesta en práctica, se presentan algunos mecanismos que ayudan a fomentar una evaluación compartida. Dichos mecanismos han sido analizados, mostrando cómo se trabaja la inclusión del alumnado en la evaluación a través de ellas, qué beneficios tienen para su aprendizaje y cómo pueden asociarse a las tareas habituales que se realizan en cualquier aula.

### KEYWORDS:

Formative assessment  
Participation  
Learning  
Self-regulation  
Students

### ABSTRACT:

The evaluation is an important part of the teaching-learning process. The aim of this paper is to clarify some doubts and investigate the existing literature on student participation in their assessment and to compile a collection of instruments to promote it, thus seeking to facilitate its implementation. To this end, an analysis of shared assessment has been carried out, answering and refuting some of the most common myths associated with it, such as the role that assessment should have in teaching, the importance of transparency in assessment processes or the rigor of including students in their assessment. Thus, the scientific literature has provided answers to these questions and has shown the true potential of shared assessment, both for student learning in various aspects and for the democratization of teaching. Finally, and with the aim of making the article useful for its implementation, some mechanisms that help to promote shared assessment are presented. These mechanisms have been analyzed, showing how the inclusion of students in the assessment is worked through them, what benefits they have for their learning and how they can be associated to the usual tasks performed in any classroom.

### CÓMO CITAR:

Barba-Martín, R. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22.

<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>

## 1. Introducción

La focalización en la participación activa del alumnado está tomando cada vez un mayor peso en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son múltiples las metodologías, las tareas o las organizaciones escolares que, en los últimos años, están prestando una mayor atención al desarrollo de un aprendizaje activo y participativo por parte del estudiantado. Sin embargo, en este proceso de incluir al alumnado en su aprendizaje, la evaluación, a veces, es olvidada y relegada de la persona evaluada (Barba-Martín, 2019). Esta situación resulta ilógica, ya que la evaluación es una parte ineludible e importante del proceso y, por tanto, cuando se planifica el desarrollo de aprendizajes, se ha de buscar relacionar las actividades de evaluación con las tareas planteadas, la organización y la metodología, dotando así de un sentido pedagógico la construcción del aprendizaje (Brevik et al., 2017). Por tanto, solo desde una evaluación compartida, y con un carácter formativo, se podrá potenciar al máximo los beneficios de una participación del alumnado en su aprendizaje.

La evaluación compartida supone un amplio beneficio para el estudiantado. Un gran número de investigaciones han demostrado los beneficios para el aprendizaje de saberes y valores que tiene una inclusión efectiva del alumnado en los procesos de evaluación (Boud y Falchikov, 2007; Dochy et al., 1999; Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2016; López et al., 2011). Y es que esta participación formativa de los y las estudiantes en los procesos de evaluación, no se refleja solo en la mejor comprensión de contenidos, sino que viene asociada con la adquisición de una mayor autorregulación (Rodríguez-Gómez et al., 2011), un sentimiento de competencia autónoma (Leenknecht et al., 2020), el aumento de la motivación (Andrade y Du, 2007), el incremento de implicación y responsabilidad (Hortigüela-Alcalá et al., 2015) o el fomento de una reflexión crítica (Fitzpatrick, 2006). Un gran número de ventajas que muestran lo importante que es realizar la evaluación contando con la participación del alumnado y, además, hacerlo desde un proceso de evaluación formativo. Sin embargo, su puesta en práctica no resulta un proceso sencillo para el profesorado.

La escasa importancia que se le ha dado a la evaluación en la formación docente durante muchos años se ve reflejada en su posterior desarrollo. Una insuficiente formación sobre los sistemas de evaluación compartidos, así como una falta de vivenciación con estas formas de evaluar durante la formación, son factores que dificultan al profesorado su utilización (Barba-Martín, 2020; Hamodi et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Y es que, aunque en los últimos años la tendencia va cambiando, en las aulas universitarias aún predomina un enfoque tradicional de la evaluación (Panadero et al., 2019). Es por estas razones que, en los últimos años, autores y autoras están tratando de mostrar y aclarar las principales dificultades o dudas surgidas en la práctica con los sistemas de evaluación formativa y de evaluación compartida (Barba-Martín et al., 2020; Hidalgo, 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Lorente-Catalán y Kirk, 2014), así como recopilar una gran variedad de experiencias educativas que ayuden al profesorado a fomentar la inclusión del alumnado en la evaluación y su tratamiento formativo (Hamodi y Barba-Martín, 2021; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). A pesar de estos esfuerzos, aún queda un camino por recorrer y es mucha la investigación que debe darse en torno a algunos aspectos de la participación del alumnado en su evaluación (Bores-García et al., 2020).

Es por todo ello que, en este artículo, queremos indagar un poco más en la puesta en práctica de una evaluación compartida, tratando de responder a algunas preguntas

acerca de la participación del alumnado en su evaluación, desmintiendo mitos acerca de esta participación y analizando mecanismos que ayuden a su puesta en acción.

## 2. ¿Qué rol debe de representar la evaluación en el proceso de enseñanza?

Como punto de partida, es importante rechazar la errónea concepción de que la evaluación es un momento al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Eliminar la idea de que es un instante en el cual se dé información al alumnado sobre sus dificultades -y, muy escasamente, sobre sus avances- y, en la mayoría de las ocasiones, solo en forma de nota numérica. Esta evaluación, denominada sumativa, busca determinar el grado de adquisición de unos objetivos y solo permite al estudiantado ser consciente en qué ha fallado al final del proceso, ya sin opciones de mejora o reconstrucción (Mellado-Moreno et al., 2021). Se crea así una falsa sensación de participación en el alumnado, quién nunca ha tenido la opción real de intervenir en su aprendizaje.

Esta idea de evaluación al final de los procesos viene asociada a la errónea comparación entre los términos evaluación y calificación, los cuáles han llegado a percibirse durante mucho tiempo como sinónimos (Hamodi et al., 2015; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). De esta forma, la calificación, concebida como un aspecto ineludible al final de los aprendizajes formales, ha llevado a construir la falsa idea de que este era el momento destinado para la evaluación (Barba-Martín, 2020). Sin embargo, cada vez más investigaciones y formaciones están tratando de visibilizar y acabar con esta falsa comprensión, para darle a la evaluación el papel que merece (Alcaraz, 2015).

La evaluación debe comprenderse como un aspecto ineludible en la construcción de toda asignatura académica. Debe encontrarse integrada y abordarse con intencionalidad a lo largo de todo el proceso, y no solamente al final (Santos Guerra, 2014). La evaluación ha de realizarse a medida que avance la formación, para ello debe estructurarse en los procesos de aprendizaje y ha de ser una pieza transversal clave durante todo él (Heras et al., 2019; Pérez-Pueyo et al., 2019). En el momento de construir el camino formativo para llegar a los aprendizajes, este camino no solo ha de centrar la atención en los objetivos, los contenidos o las actividades, sino que el foco también debe estar en la metodología y la evaluación, ya que estas últimas supondrán la estructura pedagógica de la asignatura. Todos estos aspectos deben asociarse entre sí y dotar a los procesos de aprendizaje del alumnado de una coherencia interna lógica, donde la evaluación se comparta de manera continua y formativa, asegurándose de mostrar que lo que se trabaja verdaderamente se está aprendido. Por tanto, ha de haber un proceso de apertura de la evaluación al estudiantado y un uso de esta como medio formativo, sobre el que se asiente no solo el aprendizaje final, sino toda la construcción del mismo.

El primer paso para conseguirlo es la estructuración de unos criterios de evaluación claros, comprensibles y coherentes con las tareas demandadas. No se trata de crear únicamente criterios de evaluación finales, como si fuesen objetivos comprobables; sino que ha de buscarse la adecuación de los criterios al camino, de forma que puedan irse alcanzando gradualmente. De esta forma, una estructuración de base de la evaluación permitirá al alumnado no sólo saber qué aprendizajes debe alcanzar, sino el cómo, el por qué y el para qué de dichos aprendizajes, lo que le ayudará a construir su propio recorrido para llegar a ellos. En este sentido, también es importante marcarse tiempos o entregas intermedias de las tareas, que permitan al alumnado recibir un

feedback y poder reconducir su camino en cualquier momento del proceso (Nicol y Macfarlane-Dick, 2007).

### 3. ¿Por qué es necesario garantizar su transparencia?

Un aspecto fundamental para mejorar la comprensión y toma de decisiones por parte del alumnado es que estos conozcan desde el principio todos los factores implicados en su aprendizaje. Como ya hemos señalado, la evaluación ha de ser una pieza crucial en los procesos de enseñanza y, como tal, abrirla al alumnado desde el comienzo es una necesidad. Se trata de construir un proceso de enseñanza lógico y objetivo entre lo que se va a medir y los que se va a enseñar o aprender y, para ello, es necesario que dicho proceso esté fomentado en un sistema e instrumentos de evaluación claros desde el principio (Fraile et al., 2017; Pegalajar, 2021). Se busca así otorgar transparencia al camino que conducirá al alumnado al aprendizaje, a través de crear juntos un sistema de evaluación coherente, darle utilidad y basarlo en el intercambio dialogado y la búsqueda de comprensión por parte de los y las estudiantes.

Si queremos que la evaluación sea realmente compartida y suponga un aspecto formativo en el alumnado, este debe ser partícipe de ella desde su misma construcción. El estudiantado, antes de comenzar el proceso debe saber, qué se le va a pedir, qué aporte va a tener a su aprendizaje y se le debe dar, al menos, la posibilidad de modificar o desarrollar algún aspecto o instrumento de la evaluación, desde un proceso dialogado y argumentado (Gámiz-Sánchez et al., 2015). Se trata de fomentar una participación real del alumnado, que le permita tomar decisiones sobre partes sustanciales de la evaluación y no únicamente sobre cuestiones intrascendentes (Santos Guerra, 2014). En este sentido, cuanto más claro sea el proceso para el alumnado y más pronto participe en él, más posibilidades habrá de que pueda tomar antes sus decisiones y adaptarlo a sus intereses o individualidades.

Esta inclusión temprana del alumnado en su evaluación, incluso en su construcción, le otorga responsabilidad y control sobre sí mismo. Y es que, con un proceso de aprendizaje claro, transparente, debatido y abierto, sustentado en la evaluación, se busca la comprensión del estudiantado para saber a lo que se enfrentará y esto le permitirá tomar decisiones, adquiriendo así una responsabilidad con su aprendizaje (Casado et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Además, dicha participación activa y continua en la evaluación es como se conseguirá que el alumnado sea realmente participe y consciente de su aprendizaje, permitiéndole autorregular su implicación en las tareas demandadas y en el desarrollo de saberes (Barba-Martín et al., 2020).

Además, no solo están los aspectos relacionados con la mejora del aprendizaje, sino que construir un sistema de evaluación transparente para el alumnado es un aspecto ético. Ser claro con el alumnado, darle constancia de qué queremos que aprenda, por qué y cuál será el camino a conseguirlo implica dotar de importancia a los aspectos pedagógicos, donde los valores, la justicia y las actitudes son tenidas en cuenta. Se trata de focalizar los procesos de enseñanza y los sistemas de evaluación, centrándolos para el aprendizaje y no hacia el aprendizaje, buscando situaciones de justicia con el alumnado (Murillo e Hidalgo, 2015). Quizá este ha sido uno de los aspectos que más se han analizado cuando se ha tratado el tema de la inclusión del alumnado en la evaluación, pues la evaluación y calificación es algo que tradicionalmente no le ha correspondido a la persona evaluada y, por tanto, había que romper con ello.

## 4. El rigor de la evaluación no se encuentra en excluir al alumnado

De acuerdo con Sanmartí (2007), la evaluación podrá tener dos finalidades, en función de la toma de decisiones. Por un lado, se encuentra la finalidad con carácter social, desde la cual la evaluación solo tiene la intención de seleccionar al alumnado, de calificarlo y mostrar así a la sociedad el nivel de conocimientos que tiene. Por otro lado, está la finalidad con carácter pedagógico, donde la función de la evaluación es regular los procesos de enseñanza para que el alumnado pueda construirlos por sí mismos. En la evaluación tradicional ha predominado un carácter social, basado en pruebas estandarizadas y alejada del diálogo o la interacción entre sus agentes (Gibbs y Simpson, 2005). Mientras que el carácter pedagógico ha predominado en la evaluación compartida y centrada en procesos formativos (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En la evaluación tradicional se aleja el foco del alumnado hasta el momento final de la calificación. Bajo este sistema, la regulación del aprendizaje no es competencia del alumnado, sino que este es un simple observador de un proceso donde se le detectan los errores, se le analizan, se toman decisiones y, finalmente, se le califica en función de ellos (Sanmartí, 2007). Este sistema de evaluar esconde una relación de poder, donde la evaluación y calificación parecen no corresponderle al alumnado, siendo un simple receptor sin posibilidad de decisión.

Esta visión tradicional y unidireccional de la evaluación se ha arrastrado durante muchos años. De forma inconsciente parece haberse asumido que la evaluación no le correspondía al alumnado, sino que era una de las labores del profesorado. Es cierto que una de las habilidades que se espera que tengan los y las docentes es evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Murchan y Shiel, 2017). Sin embargo, esto no significa que se deba excluir al alumnado de poder participar del proceso, pues no supone la pérdida de esa habilidad en el docente, al contrario. Construir un sistema de evaluación para que los y las estudiantes trabajen de forma continua, dialogada y constructiva, así como usar estrategias y procedimientos para ser coherente con las tareas demandadas, sí puede decirse que es la consecución de una habilidad. Y es que, para ello, es necesario alejarse de la obsesión por los resultados arrastrada por la evaluación tradicional y que considera que la evaluación compartida supone conceder al alumnado el aprobado o que una asignatura con muchos aprobados es fácil y carece de rigor, ya que es todo lo contrario.

Una evaluación alejada del alumnado no es más rigurosa, sino menos democrática y más injusta. Si se oculta la evaluación al alumnado, hasta el momento final de la calificación, se está haciendo un uso de la misma como herramienta de poder o control (Fernández-Balboa, 2005, 2007). Desde esta posición, el alumnado no persigue un aprendizaje, sino que aprende a adivinar qué se quiere de él e intentar plasmarlo, para conseguir una buena calificación. El alumnado centra su atención en tratar de comprender cómo se le calificará, para adaptarse a ello, sin reflexionar sobre la adecuación con su aprendizaje, las tareas o el proceso (Alcaraz, 2015). La evaluación pierde así su carácter democrático al centrarse únicamente en los aspectos técnicos y dejar de lado todos los aspectos pedagógicos que le subyacen (McDonald, 1976, Santos Guerra, 2003). No se trata de quitar importancia a una parte para dársela a otra, sino de saber combinar ambas en un proceso justo y dialogado.

A través de una evaluación compartida y con carácter formativa, se llega a la calificación con mayor rigor. Este sistema de evaluación busca llevar hasta el final la inclusión del

alumnado, tratando de extraer todos los aspectos positivos para su aprendizaje que tiene cada etapa. En este sentido, han surgido estrategias de calificación para compartir con el alumnado este momento del proceso, como la auto-calificación, la calificación entre compañeros y compañeras o la calificación dialogada entre el alumnado y el profesorado (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor, 2017; Otero-Saborido et al., 2021); que pretenden seguir dotando al estudiantado de toma de decisiones y responsabilidad con su aprendizaje, bajo un escenario de diálogo y argumento. Para conseguirlo con eficacia es necesario que los procesos de evaluación hayan sido compartidos y coherentes, dando suficiente información al alumnado para que pueda comprender cómo dar el salto a una calificación justa en relación a su aprendizaje (Pérez-Pueyo et al., 2017).

## 5. Mecanismos y prácticas para implicar al alumnado

Tras un análisis de preguntas y mitos asociados tradicionalmente a la implicación del alumnado en la evaluación, en este apartado vamos a exponer y analizar algunos mecanismos y prácticas que favorecen la puesta en práctica de una evaluación compartida. Para ello, en primer lugar, realizamos una explicación sobre la importancia de cada mecanismo y sus relaciones durante un proceso de evaluación compartida y, en segundo lugar, al final del apartado, incluimos una tabla estructurada con las principales características de cada uno.

La selección de estos mecanismos y prácticas se ha realizado tras un análisis de las publicaciones en revistas científicas y en actas de congresos que cuentan, al menos, con revisión por pares ciegos, por parte de las investigadoras e investigadores pertenecientes a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Se ha seleccionado este grupo al ser este una red consolidada desde hace más de quince años, en el que todos sus miembros realizan informes anuales de buenas prácticas innovadoras en evaluación formativa y evaluación compartida. Se trata de un grupo referente en el desarrollo y la difusión de sistemas de evaluación formativa y compartida en el ámbito nacional e internacional (Hamodi, 2014; Hamodi y Barba-Martín, 2021). Respecto a los mecanismos, se ha procurado la selección de una variedad de mecanismos y prácticas innovadoras que, además, guardasen una relación entre ellos y pudiesen ser utilizadas de forma complementaria durante un proceso completo de evaluación compartida (Cuadro 1).

- Evaluación triádica: se trata de la utilización, simultáneamente, de una autoevaluación (del propio alumnado a sí mismo o su grupo), evaluación entre iguales (entre alumnos y alumnas o entre grupos) y heteroevaluación (entre el profesor y el alumnado o el grupo) (Pérez-Pueyo, 2017). A través de este sistema el alumnado obtiene una triple retroalimentación que le sirve para comprender mejor su proceso de aprendizaje y generar un mayor conocimiento hacia su proceso de autoevaluarse, lo que le permitirá mejorar en su autorregulación (Pérez-Pueyo et al., 2019).
- Nota grupal complementada/reparto de notas: uno de los principales aspectos que se debe trabajar con el alumnado cuando es partícipe en la evaluación debe ser la responsabilidad, tanto la suya personal con la tarea como con sus compañeros y compañeras si trabajan en grupo o se ven afectados (Hortigüela-Alcalá et al., 2015a, 2015b) En este sentido, en última instancia, el alumnado debe ser consecuente con su aportación a la tarea y, a través de llevar un registro continuo del proceso, desembocar en un reparto

de calificaciones justo entre los miembros de un grupo (Pérez-Pueyo et al., 2014).

- Diarios de seguimiento grupal: En relación con la estrategia anterior, es importante que cuando trabaja en grupo el alumnado mantenga un registro continuo durante todo el proceso. Como parte del proceso de autoevaluación/coevaluación intragrupal, el alumnado debe mantener un diario donde refleje el trabajo de cada miembro del grupo, así como otros aspectos como la participación activa, asistencia, etc. (Pérez-Pueyo, 2010). De esta forma, cada cierto tiempo el grupo podrá analizar los datos y tomar decisiones al respecto para mejorar el avance del grupo o, al final, determinar la calificación de cada miembro.
- Registro de horas semanales: En las tareas y, principalmente las grupales, también es importante llevar un registro de las horas trabajadas diaria o semanalmente. Este registro se puede llevar dentro del propio diario de seguimiento, como un ítem más a controlarse para luego evaluarse, o puede ser un instrumento aparte. La finalidad de este instrumento es conseguir que el alumnado sea consciente del tiempo dedicado a la asignatura, lo que le permitirá regular los esfuerzos durante el proceso y analizar el por qué y el cómo mejorar los posibles excesos o déficits. Además, podrá hacer una comparativa real con el tiempo estimado para la tarea y el dedicado, pudiendo así comprender también su adecuación con los criterios de evaluación.
- Preguntas inteligentes/comentarios sabios: Esta tarea tiene la intención de que el alumnado sea capaz de mostrar su comprensión de los aprendizajes adquiridos. Al finalizar una unidad didáctica o un temario, se puede solicitar al alumnado la elaboración de preguntas cortas o tipo test sobre el mismo, las cuáles no se puedan extraer de forma literal de los apuntes o los textos. De esta forma el alumnado tendrá que analizar lo trabajado, extraer lo más importante, conectarlo y desarrollarlo en una pregunta/respuesta (Pérez-Pueyo, 2013). Posteriormente, estas preguntas han de ser revisadas por el profesor, quien así podrá saber el nivel de comprensión de cada estudiante y, a través de *feedbacks*, ayudarle a centrarse en lo más destacado, solucionar posibles errores de comprensión o a establecer conexiones entre los aprendizajes.

Estas preguntas pueden ser también utilizadas al final como preguntas de examen, consiguiendo así que el alumnado haya sido partícipe en su elaboración y comprenda qué se le va a pedir para demostrar su aprendizaje; lo cual también supone que todo el peso de la calificación no recaiga solo en contestar correctamente a una prueba final.

- Diarios de evidencias a través de video tutorial: Al igual que las preguntas inteligentes, los diarios de evidencias a través de vídeo o vídeo-diarios son una tarea idónea para conocer el nivel de comprensión alcanzado por el alumnado. Mediante la petición al alumnado de un vídeo de un minuto de duración al final de la semana o del contenido impartido, el profesorado podrá saber su nivel de comprensión y cómo es capaz de mostrar su aprendizaje en relación con su entorno. Esta tarea requiere no solo de comprensión por parte del alumnado, sino de un trabajo de síntesis y reflexión para reflejarlo en un tiempo delimitado. Para ayudar al alumnado en su creación y, posteriormente, darle *feedbacks* se puede utilizar una escala graduada, donde se especifiquen los aspectos a alcanzar, cómo reflejar lo más

importante en el vídeo, saber conectarlo con otros conocimientos previos o la creatividad (Pérez-Pueyo et al., 2017).

- Proyectos tutorados de aprendizaje a través de portafolios: Se trata de trabajos grupales vinculados con el mundo real o con problemas a los que el alumnado se podrá enfrentar en su futuro próximo (Meyer, 2002). Estos proyectos están tutorados por el profesor y llevados a cabo a través de pequeños grupos autónomos, desarrollando todo su potencial cuando se vinculan con la evaluación formativa y compartida (Barba et al., 2010). Existen múltiples experiencias al respecto de este tipo de proyectos, que muestran cómo, a través de instrumentos de evaluación compartidos, el alumnado recibe *feedbacks* constantes que le ayudan en su proceso de aprendizaje autónomo y a desenvolverse en alguna realidad de su contexto (Gutiérrez-García y Pérez-Pueyo, 2021; Martínez-Mínguez y Moya, 2018; Sonllewa et al., 2021).

### Cuadro 1

#### Principales características de los mecanismos

Nombre	Agente	Objetivo	Momento	Dimensión	A*
Evaluación triádica	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender el proceso de aprendizaje	Durante todo el proceso	Formativa	2
Nota grupal complementada/reparto de notas	Alumnado Grupo	Responsabilidad	Al finalizar el proceso	Calificación	3
Diarios de seguimiento grupal	Alumnado Grupo	Autorregulación grupal	Durante todo el proceso	Formativa	3
Registro de horas semanales	Alumnado Grupo	Autorregulación y responsabilidad individual	Durante todo el proceso	Formativa	3
Preguntas inteligentes	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender los aprendizajes adquiridos	Al finalizar un contenido o temario	Formativa Calificación	2
Diarios de evidencias a través de tutoriales	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender, sintetizar y reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos	Al finalizar un contenido o temario	Formativa Calificación	2
Proyectos de aprendizaje a través de portafolios	Profesorado Alumnado Grupo	Aprender autónomamente Desenvolverse en contextos reales	Durante todo el proceso	Formativa Calificación	1-2
Exposiciones Pecha Kucha	Profesorado Alumnado Grupo	Aprender a realizar exposiciones orales	Al finalizar el Proyecto de Aprendizaje Tutorado u otra tarea con exposición oral	Formativa Calificación	2

Nota. \* El grado de autonomía se refiere a la implicación de cada alumnado para proceder, a medio plazo, en relación a la técnica requerida por la actividad, teniendo en cuenta que la evaluación compartida requiere de un tiempo prolongado para aumentar su nivel de autonomía. 1(baja); 2 (media); 3 (alta).

- **Exposiciones Pecha Kucha:** Una de las facetas que definen a un Proyecto de Aprendizaje Tutorado es que, al final, debe ser expuesto ante la clase para poder ser evaluados (López-Noguero, 2005). En este sentido, son muchas las veces que se solicita una exposición al alumnado sin haber trabajado con él los aspectos básicos de una presentación como la organización del contenido, la expresión oral y no verbal o el manejo del tiempo. Por ello, mediante una evaluación compartida, la utilización de una exposición con formato Pecha Kucha ayuda al alumnado a aprender a centrarse en los aspectos del trabajo más importantes, ajustarse a un tiempo y hacer las transiciones de forma continuada, pudiendo así evaluarse bajo unos criterios claros. El formato Pecha Kucha tiene un número máximo de diapositivas y un tiempo máximo de exposición de las mismas, lo cual hace que se adquiera dinamismo al presentar y ayudan a poder reflejar estos criterios en un instrumento que acompañe al alumnado para luego autoevaluarse o coevaluarse (Pérez-Pueyo et al., 2019).

Estas son algunos de los mecanismos y prácticas que se pueden utilizar para fomentar una evaluación compartida con el alumnado, pero existen más como la construcción de instrumentos, la utilización de apps, la coevaluación en grupo de unidades didácticas o el uso de Hashtag en Twitter para fomentar debates (Barba-Martín et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

## 6. Consideraciones finales

Tras el análisis realizado en este artículo, podemos concluir que la evaluación ha de entenderse como una herramienta imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje, abordándose de una manera integrada en la metodología aplicada por el docente. Descontextualizar la evaluación del concepto más pedagógico del aprendizaje y utilizarlo con un mero rol final de calificación, supone renunciar a sus fines educativos esenciales. Se debe permitir que el alumnado se implique en el proceso evaluativo, con el fin fundamental de que pueda ser un agente activo en su toma de decisiones. Solamente de este modo podrá existir una motivación intrínseca hacia lo que se pretenda que aprendan, estableciendo procesos de autorregulación del aprendizaje lógicos, coherentes y plenamente conscientes, donde el alumnado adquiera responsabilidad consigo mismo y con sus compañeros y compañeras. Además de conseguir así establecer un verdadero espacio de transparencia y apertura de la enseñanza, que fomente la participación democrática del alumnado en su aprendizaje y en el proceso que lo rodea.

Bajo este prisma de evaluación formativa y compartida, las posibilidades de generación de contextos óptimos de aprendizaje son infinitas. Enriquecer los procesos de la evaluación con autoevaluaciones, coevaluaciones, heteroevaluaciones y momentos constantes de diálogo y retroalimentación, permite dar el salto a la calificación de manera natural y aceptada, no existiendo situaciones traumáticas ni desajustes de última hora imposibles de solucionar o totalmente incoherentes. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza ha de asociarse a la evaluación durante todo el proceso, debiendo integrarse los contenidos dentro de la misma. Para conseguirlo, existen multitud de mecanismos, propuestas o estrategias que, bajo las ideas previamente analizadas, pueden ser utilizados para fomentar la participación activa y real del alumnado en la evaluación y en sus procesos de aprendizaje.

## Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236.
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Barba, J. J., López-Pastor, V., Manrique, J. C., Gea, J. M. y Monjas, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Archivo de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en educación infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), art 3. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Sánchez-Santamaría, J., (2020). Conceptual analysis of influential factors in the motivation and involvement of the university student towards the assessment in physical education. *Sustainability*, 12(21), 88-102. <https://doi.org/10.3390/su12218842>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12(21), 103-133. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Brevik, L., Blikstad-Balas, M. y Lyngvær-Engelien, K. (2017) Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 164-184. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>
- Casado, O., Pérez-Pueyo, A. y Casado, P. (2017). La autorregulación en educación primaria. una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 208-237). Universidad de León.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, 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>
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la educación física: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R. A. Goldstein (Ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp. 105-128). Peter Lang Publishing.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/02602930500262361>
- Gámiz-Sánchez, V., Torres-Hernández, N. y Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios

- de pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 319-338.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6438>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gutiérrez-García, C. y Pérez-Pueyo, A. (2021). Experiencia de proyectos de aprendizaje tutorado en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 135-150). Dextra.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y Barba-Martín, R. A. (2021). *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en educación superior*. Dextra.
- 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 (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A. y Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: Un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruiz, J. González y A. Calvo (Coords.), *Educación física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 171-178). Editorial APEF.
- Hidalgo, M. E. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 82-95.  
<https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 7, 865-879.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., González-Calvo, G. y Hernando Garijo, A. (2021). Debatir reflexivamente sobre el rol de la educación física en la escuela con twitter como elemento de feedback. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en educación superior* (pp. 135-150). Dextra.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), ME6. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3) 207-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400011>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <https://doi.org/018/rie.32.2.172941>

- Leenknecht, M. Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. y Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20, 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2018). Buena práctica como proyecto de aprendizaje tutorizado conjuntamente por profesorado universitario y maestros de escuelas de Educación Infantil. En S. Blanch y J. Gairín, *Manual de educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)* (Tomo II, pp. 1-12). Wolters Kluwer.
- McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (pp. 125-134). McMillan Education.
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P. y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Meyer, V. (2002, 4 de diciembre). *Project oriented learning as a communication tool of environmental sciences in the community of Sobangwe. A case study* [Comunicación] 7th International Conference on Public Communication of Science and Technology, Cape Town, Sur África.
- Murchan, D. y Shiel, G. (2017). *Understanding and applying assessment in education*. Sage.
- Murillo, F. y Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Otero-Saborido, F. M., Pozuelo-Estrada, F. J. y Palomino-Devia, C. (2021). Percepción del alumnado universitario de educación física sobre la calificación dialogada. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 300-308. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D. y Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: Examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- 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/reice2021.19.3.005>
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP. <https://doi.org/10.17227/01224328.955>
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Graó.
- Pérez-Pueyo, A. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.) *Evaluación*

- formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. y Hortigüela-Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza.
- Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2017). Video-diario de evidencias de aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 127-132. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.711>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2019). La exposición oral con pecha-kucha desde la evaluación formativa. En A. Ramírez y M. P. Gutiérrez (Coords.), *La evaluación educativa, entre la emoción y la razón* (pp. 104-123). Universidad de Córdoba.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiola, N. Casado y M. Cebreiros (Coords.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Edición Editorial.
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. López & A. Pérez (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). Universidad de León.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M. S. y Gómez-Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-045>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Sonllewa, 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. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín, (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 181-194). Dextra.

## Breve CV de los autores

### Raúl A. Barba-Martín

Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid. Director del Área de Extensión Universitaria de la Universidad de León. Sus líneas principales de investigación se centran en el desarrollo de aspectos pedagógicos y didácticos en la formación docente, principalmente, asociados a la pedagogía crítica, el desarrollo profesional, la identidad docente, la educación inclusiva, la evaluación formativa y compartida y la Educación Física. Email: [raul.barba@unileon.es](mailto:raul.barba@unileon.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-687X>

### David Hortigüela-Alcalá

Doctor en Educación por la Universidad de Burgos. Director del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Burgos y Director del Departamento de

Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación formativa y compartida, los modelos pedagógicos de enseñanza de la educación física, las metodologías activas y participativas y el aprendizaje competencial. Email: [dhortiguera@ubu.es](mailto:dhortiguera@ubu.es)

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

## Complicidad entre Autoevaluación y Aprendizaje. Matices para su Implantación en la Universidad

### Complicity between Self-Assessment and Learning. Tones for its Implementation in the University

M<sup>a</sup> Amparo Calatayud \* y Beatriz Alonso Tena

*Universitat de València, España*

#### DESCRIPTORES:

Autoevaluación  
Autorregulación  
Educación superior  
Evaluación formativa  
Retroalimentación

#### RESUMEN:

Aunque la puesta en práctica del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto cambios importantes en los procesos educativos en la Universidad, la evaluación sigue siendo una de las asignaturas pendientes y, en especial, una de sus modalidades evaluativas, la autoevaluación. En este artículo se van a presentar los argumentos para tratar de despertar la complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Se va escuchar la voz de una muestra de 250 estudiantes universitarios del Grado de Magisterio de varias universidades públicas de España. Siendo el instrumento de recogida de la información un cuestionario. Los resultados señalan, desde la mirada de los estudiantes, que la autoevaluación es un paradigma evaluativo revolucionario que necesita de formación y de estrategias para su puesta en práctica. Por tanto, se presentan los matices para posibilitarla en la Universidad. Vislumbrar el camino hacia la autoevaluación como estrategia de y para el aprendizaje debería ser ya una realidad en nuestras aulas universitarias. Por tanto, este artículo quiere ser una llamada a la reflexión para que el profesorado universitario asuma la participación del alumnado en los procesos de evaluación como un derecho del estudiantado, puesto que facilita la autorregulación y el aprendizaje estratégico a lo largo de la vida, principal aspiración de la enseñanza universitaria

#### KEYWORDS:

Self-assessment  
Self-regulation  
Higher education  
Formative assessment  
Feedback

#### ABSTRACT:

Although the implementation of the European Higher Education Area has led to important changes in the educational processes at the University, assessment continues to be one of the pending subjects and, especially, one of its evaluative modalities, self-assessment. This article will present the arguments to try to awaken the complicity between self-assessment and learning. The voice of a sample of 250 university students of the Teaching Degree from various public universities in Spain will be heard. The results indicate, from the point of view of the students, that self-assessment is a revolutionary evaluative paradigm that requires training and strategies for its implementation. To change this situation, the nuances are presented to make it possible at the University. Envisioning the path to self-assessment as a strategy for and for learning should already be a reality in our university classrooms. Therefore, this article wants to be a call to reflection so that university teachers assume the participation of students in the assessment processes as a right of the student body, since it facilitates self-regulation and strategic learning throughout life, principally aspiration of university teaching.

#### CÓMO CITAR:

Calatayud, M. A. y Alonso Tena, B. (2022). Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23-42.  
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.002>

## 1. Introducción

A estas alturas del siglo XXI en el que nos encontramos nadie duda, porque así lo avalan múltiples investigaciones, que “la participación del alumnado en los procesos de su propia evaluación es una de las mejores formas de fomentar su aprendizaje (Calatayud, 2019, p. 33) Algunos de estos estudios (Andrade y Du, 2007; Fitzpatrick, 2006; López-Pastor, 2009; Rodríguez-Gómez et al., 2011) se centran en demostrar cómo una implicación activa y real del estudiante en su evaluación le produce mejoras en la adquisición de saberes y valores, y es capaz de mejorar su autonomía, autorregulación, motivación y capacidades reflexivas. Además de favorecer la capacidad de aprender a aprender, de transferir competencias y, lo más importante, potenciar aprendices de por vida, más responsables y reflexivos en los tiempos complejos, inciertos y cambiantes en los que nos encontramos en la actualidad. No hay duda de que vivimos en un mundo que está cambiando a un ritmo acelerado y necesitamos estudiantes capaces de crear coherencia y de identificar los puntos fuertes y débiles del proceso de aprendizaje para así promover mejoras y, solo ello se puede conseguir, si desde la educación obligatoria se trabaja la autoevaluación como estrategia de aprendizaje y para el aprendizaje. Este binomio cómplice entre autoevaluación y aprendizaje debería ser indisociable.

A pesar de la relevancia de la autoevaluación a nivel teórico entre el profesorado universitario, también es cierto que, existe una gran reticencia en su puesta en marcha. Algunas de las preguntas que nos cuestionamos inciden en: ¿cuáles son las razones que inundan entre el profesorado universitario esta cultura de cierta aversión y rechazo hacia la autoevaluación?, ¿por qué no entienden el valor formativo y de mejora que tiene?, ¿de qué cultura evaluativa parte el profesorado universitario?, ¿cuál es la voz del alumnado universitario con respecto a los procesos auto-evaluativos?, ¿de qué cultura autoevaluativa parten los estudiantes?, etc.

Indudablemente, la puesta en práctica de procesos autoevaluativos necesita de argumentos que convenzan y justifiquen la relevancia de la autoevaluación para el aprendizaje de nuestros estudiantes universitarios. Para ello, antes hemos de comenzar por revisar y comprender la cultura autoevaluativa, vivida, percibida y trabajada en las aulas universitarias. Estamos de acuerdo con Murillo e Hidalgo (2016) en que es posible “una evaluación diferente, una evaluación que contribuya a que los profesores y profesoras trabajen para construir otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor” (p. 54) y, por supuesto, como se justificará, posteriormente, esto pasa por impulsar “la autoevaluación como estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2019, p.34).

## 2. Reflexiones previas para despertar la complicidad entre autoevaluación y aprendizaje

Desde la década de los 90 del pasado siglo, son numerosas las investigaciones que rompen con una tradición muy instaurada en la que el profesor es el protagonista principal y único en la evaluación de los aprendizajes. Investigaciones como las de Andrade (2019), Panadero, Jonsson y Botella (2017) vienen a demostrar y reclamar la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación. La investigación en el área ha encontrado que la autoevaluación influye positivamente

en el rendimiento académico, la autorregulación y la autoeficacia. Se trata por tanto de una de las intervenciones más influyentes en educación (Boud et al., 2013; Brown y Harris, 2013).

No obstante, históricamente, la investigación en autoevaluación se ha centrado en la precisión de la auto-calificación (Andrade, 2019), limitándose ésta a solicitar al estudiante que califique su trabajo sin mayor reflexión. Si esta ha sido la creencia que ha imperado de equipar autoevaluación con auto-calificación, en los últimos 20 años se ha empezado a desarrollar investigaciones sobre lo que realmente significa la autoevaluación y sobre la influencia de la autoevaluación en el aprendizaje.

Estas investigaciones desarrolladas tienen mucho que ver con que la evaluación como señalan Ibarra y Rodríguez-Gómez (2020), ha de evolucionar desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (Sambell et al., 2013), a la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015), a la evaluación sostenible (Boud y Soler, 2015) y a la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra, 2015). Indudablemente, ahora es el momento de abandonar prácticas evaluativas asentadas en posicionamientos examinadores, reduccionistas y calificadores. Hoy por hoy, los avances por abordar “una concepción de la evaluación que apuesta por insertarla en el proceso de aprendizaje, primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes han de estar más presentes que nunca en estos momentos” (Calatayud, 2019, p. 38). Ya hace demasiado tiempo que se han enseñado contenidos y luego se han evaluado a través de exámenes tradicionales. Esto en estos momentos ya no nos sirve y no da respuesta al actual escenario. Por lo tanto, se ha de repensar y avanzar hacia otra cultura evaluativa, hacia otras modalidades, sentido e instrumentos evaluativos y basarnos mucho más en evaluar competencias que en evaluar la mera repetición de conceptos memorísticos, donde el estudiante “vomita” lo que pone el manual de turno. En este sentido, Bartolomé y Grané (2004), indican que el estudiante necesita

*dejar de aprender conceptos, para desempeñar otra serie de competencias, tales como, desarrollar habilidades para el aprendizaje, desarrollar el sentido crítico, la búsqueda responsable y fundamentada en distintas fuentes de información, trabajar en equipo y saber trabajar en red. (p.78)*

Es por ello que, hoy por hoy, la evaluación debería de ser entendida como señalan Anijovich y Cappelletti (2017) como “una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, siendo ellos mismos participantes activos en el proceso evaluativo” (p. 234)

Como señala Ahumada (2005), la evaluación auténtica, “intenta averiguar qué es capaz de hacer el estudiante, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (p.67). Las bases teóricas que fundamentan esta concepción tienen sus raíces como argumentan Condemarin y Medina (2000) en la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak y en la práctica reflexiva de Schön. En este sentido, Sanmartí (2021), indica que

*la función fundamental de la evaluación es, por tanto, regular todo el proceso de aprendizaje, es decir, centrar su fuerza en un buen feedback, que ayude al alumnado a tomar buenas decisiones para identificar qué hace ya suficientemente bien y cómo puede vencer los obstáculos que le vayan surgiendo en el día a día. (p. 58)*

En este contexto complejo en el que nos encontramos, la evaluación exige como señalan Ibarra y Rodríguez-Gómez (2020) que el foco de atención de la evaluación se

traslade al aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida. Y en el que cobra una especial relevancia tanto la participación de los estudiantes, fomentando bien la autoevaluación (*Self-assessment*), la evaluación entre iguales (*Peer-assessment*) y la evaluación compartida (*Co-assessment*).

Sin lugar a dudas, sentadas estas mínimas premisas, a continuación, se presentan dos cuestiones extremadamente relevantes:

### **2.1. La primera reflexión. Se centraría en aspectos que tienen que ver con entender el significado genuino de la autoevaluación**

Por autoevaluación entendemos “una amplia variedad de mecanismos y técnicas, mediante las cuales los estudiantes describen, valoran y evalúan la calidad de su propio aprendizaje y los productos conseguidos” (Panadero et al., 2016, p.3). Por tanto, la autoevaluación es una

*estrategia que ayuda al estudiante a tomar conciencia de su progreso de aprendizaje y, además, facilita al docente comprender cuál es el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por el discente, en relación con las dificultades acontecidas, los objetivos conseguidos, etc. (p. 54)*

Es de destacar, según Panadero y Alonso-Tapia (2013), la existencia de dos corrientes de investigación muy sólidas que hacen énfasis en la importancia de la autoevaluación. La primera proviene de las teorías sobre autorregulación. En ese sentido, se entiende la autoevaluación como un proceso que el estudiante realiza para autorregular su aprendizaje, enfocado en la detección de aciertos y errores. (Zimmerman, 2000). La segunda corriente incide en la evaluación formativa desde la cual se define la autoevaluación como la estrategia de y para el aprendizaje (Nicol y McFarlane-Dick, 2006).

En general, quisiera señalar que, tradicionalmente, la evaluación educativa se ha considerado un hecho puntual en el proceso de enseñanza, con la finalidad última de certificar, a través de una calificación, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La evaluación se ha equiparado a conceptos como medición, clasificación, calificación, etc. (Calatayud, 2007, 2000). Funciones que ya no representan las acciones primordiales a las que ha de servir la evaluación. En la actualidad,

*el énfasis se encuentra en el aprendizaje de los estudiantes y en la evaluación como una valiosa herramienta capaz de dar respuesta a las necesidades de las distintas personas implicadas en el proceso educativo y de ofrecer una información detallada sobre el desarrollo del mismo. En este sentido, la evaluación se sitúa al servicio del aprendizaje, dado que éste es el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales. (Calatayud, 2007, p. 43)*

Para ello, la evaluación ha de dejar de “representar una acción al margen del proceso educativo para convertirse en una situación habitual en la actividad escolar, en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Calatayud, 2019, p. 38). Y en la que cada vez más, se reclama la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, a través de prácticas autoevaluativas, principalmente.

### **2.2. Segunda reflexión: El profesorado universitario tiene que asumir una determinada cultura evaluativa**

Como señalan Rodríguez-Gómez y Ibarra (2015), en los últimos años estamos asistiendo a la incorporación en la Educación Superior de nuevas modalidades de

evaluación de los aprendizajes que habían sido muy poco utilizadas por parte del profesorado hasta el momento. Nos referimos, por ejemplo, a modalidades evaluativas como “la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación” (p. 199)

Hoy por hoy el profesorado tiene el reto de potenciar una evaluación más orientada hacia la comprensión del mundo que rodea al estudiante, hacia la transferencia de lo aprendido a la vida real y a la resolución de problemas de la vida social, política, económica y del medio ambiente. Además, cada vez se insta en la pedagogía evaluativa, la necesidad de incorporar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, incorporando la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Pero, indudablemente, para ello, el profesorado universitario necesita una determinada cultura evaluativa asentada en una serie de pilares. A continuación, se presentan como más relevantes, los siguientes:

- Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje. Siempre el error se ha penalizado y se ha visto como algo negativo y a eliminar. El error forma parte de la condición humana y como tal hay que identificarlo, asumirlo y, lo más importante, “nos debe de hacer cuestionar sobre lo que hay que hacer para superarlo y aprender para situaciones inmediatas o futuras” (Calatayud, 2019, p. 38).
- El rescate del feedback como mejora constante. Se trata como manifiesta Hounsell (2007) el hacer un uso de la retroalimentación como estrategia que mejora el aprendizaje en tres sentidos: acelerando el aprendizaje, optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel de logro tanto a nivel individual y grupal. En este sentido, el feedback ha de ser inmediato y constante para que realmente obtenga su máxima funcionalidad y motivación en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que está realizando el alumnado. La retroalimentación formativa ha de ser la regla fundamental para contribuir y favorecer el aprendizaje del estudiante. Si una característica determina al estudiante de hoy es el de ser impaciente. Necesita siempre una respuesta inmediata. Por tanto, el *feedback*, también ha de ser inmediato para que realmente ejerza todo su potencial estratégico para la mejora continua y para ofrecerles oportunidades de aprendizaje.
- Funcionalidad y transferencia. Las tareas de evaluación han de ser realistas, retadoras para que promuevan la transferencia de lo aprendido a otras situaciones. Un aprendizaje realmente significativo, estratégico y, lo más importante, que sea útil y relevante para resolver problemas de y para la vida. Recientemente, en varios estudios realizados sobre el Top 10 de las habilidades más buscadas por las empresas en el 2020, se constata que en primer orden está la resolución de problemas, luego le siguen por orden de importancia: pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con los demás, inteligencia emocional, toma de decisiones, orientación a servicio, negociación y flexibilidad cognitiva. Indudablemente, muchas de estas habilidades han de trabajarse desde estrategias de evaluación asentadas en criterios formativos, de transferencia del aprendizaje y de procesos autoevaluativos.
- Secuencial. Supone el incidir en organizar “un conjunto de actividades evaluativas que estén conectadas entre sí para conseguir las competencias

establecidas. Ello supone establecer un hilo conductor coherente entre todas las actividades diseñadas para tal fin” (Calatayud, 2019, p. 39)

- Activa. Cada vez es más necesario involucrar a los estudiantes en el diseño y la evaluación conjunta de su aprendizaje, aumentando su participación en los procesos. Un uso de formas de evaluación participativas y en las que se involucre al alumno/a, a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc. son la clave del éxito para caminar hacia otra forma de evaluar.
- Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo,” para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables” (Calatayud, 2019, p. 38). Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación incita y despierta a un crecimiento personal basado en aspectos que tienen que ver con: desear aprender continuamente, afrontar las incertidumbres del mundo en el que vivimos, no tener miedo a fallar y poner su esfuerzo en aprender y en continuar mejorándolo.
- Focalizada. Es decir, que se concrete en competencias clave y en situaciones de aprendizaje a lo largo de la vida. Ello supone un cambio curricular importante que ya no esté centrado en el modelo tradicional sino en tratar de focalizar y determinar cuáles son los aprendizajes esenciales que ha de aprender el estudiante.
- Explícita. Supone hacer explícitos los criterios y métodos de evaluación para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos. Las reglas del “juego evaluativo” han de ponerse encima de la mesa para ser consensuadas, respetadas y aceptadas.
- Iniciativa para la toma de decisiones. Las actividades de evaluación han de ofrecer oportunidades “para ayudar al estudiante a tomar decisiones fundamentadas y estratégicas con el objeto de desarrollar un juicio evaluativo que permita el aprendizaje a lo largo de la vida” (Calatayud, 2019, p. 40).
- Continua que no significa evaluar continuamente, si no conocer el punto de partida del estudiante, llevar un seguimiento de cómo va progresando en el proceso de aprendizaje y cómo va adquiriendo las competencias. Valorando en todo momento, su ritmo de aprendizaje, su estilo y capacidad. El valor implícito de la evaluación formativa reside a su vez en que ésta ha de ser continua. En este entorno digital, más que nunca la evaluación continua cobra una importancia trascendental. No hay formación si no es durante el proceso de aprendizaje. Y sin lugar a dudas, la evaluación formativa es la que es realmente, una evaluación para el aprendizaje, es para aprender y no para juzgar el aprendizaje. Y necesariamente, este sentido de la evaluación, incide en los parámetros de una evaluación inclusiva, justa y equitativa. La evaluación formativa viene a ser el foco que ilumina el proceso de aprendizaje. Renunciar a ese foco implica intentar avanzar a ciegas y, probablemente, no avanzar a paso firme en ese camino.
- Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado. Indudablemente, estos dos aspectos han de tenerse en cuenta en la evaluación del estudiante si, efectivamente, se quiere personalizar la evaluación.

- Circunscrita en el aprendizaje. Si el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, en la evaluación también ha de serlo. En estos momentos, el estudiante se convierte en artífice no sólo de su aprendizaje sino también de su evaluación. Y el proceso de evaluación se ha de diseñar y concebir al servicio del aprendizaje.
- Integrante en el ciclo de aprendizaje. Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda” (Calatayud, 2019, p. 41).
- Autónoma. Si partimos de la base de que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, también tenemos que hacerle autónomo de su propia evaluación. Debemos de renunciar al control y confiar más en el estudiante como participe activo de su propia evaluación.
- Contextualizada. Evaluación que desarrolla los aprendizajes al resolver los problemas en contextos reales.
- Abierta y Colaborativa. Cada vez más para resolver las actividades de evaluación, los estudiantes deberán de recurrir a internet, redes, etc. porque ya el libro de texto no es la única fuente de conocimiento. Los estudiantes han de saber filtrar la información para resolver problemas entre un mar de fuentes virtuales. Y esos problemas no sólo han de resolverse de forma individual, sino que también se primará las capacidades de colaboración y de trabajo en equipo.
- Digital. Indudablemente, el factor tecnológico cobrará más fuerza que antes no sólo en los planteamientos metodológicos sino también en los evaluativos. Esto va a requerir que los docentes se conviertan en generadores de contenidos digitales, en gestores de experiencias y dinámicas en clase y, por supuesto, en creadores de escenarios evaluativos en los que se primen instrumentos de evaluación que utilicen lo digital para profundizar en la adquisición de las competencias y favorecer que el conocimiento se convierta en experiencia.

Es importante matizar que, partimos de la base de que los mejores docentes no serán aquellos que dispongan de las mejores tecnologías, sino aquellos que descubran qué nuevas metodologías evaluativas se pueden aplicar en este nuevo escenario digital.

- Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen. En este nuevo escenario los exámenes, tal y como están concebidos en estos momentos, ya no nos sirven para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Los exámenes no deberían de ser la única herramienta de evaluación, porque no sólo hay que valorar los conocimientos del estudiante sino también su actitud, sus competencias y, en especial, sus progresos de aprendizaje. Necesitamos de nuevas metodologías evaluativas para que exista una verdadera complicidad entre la forma de enseñar-aprender-evaluar.

Por tanto, es necesario apostar por modalidades evaluativas, como la autoevaluación, puesto que se constituyen como una estrategia relevante de formación, responsabilización y reflexión del proceso de aprendizaje. En este sentido, Soto y otros (2013) señalan que la autoevaluación supone “el andamiaje requerido para que

progresivamente el aprendiz vaya asumiendo la responsabilidad de autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación” (p. 169).

Si en teoría el protagonista de la educación es el estudiante, por lógica, “no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa, así como también, en el proceso de evaluación a través, por ejemplo, de la elaboración de instrumentos evaluativos” (Calatayud, 2019, p. 35). Concretamente para Boud (1995), se habla de autoevaluación cuando los estudiantes “toman la responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje” (p. 132). Este proceso sugiere, animar a los estudiantes a buscar por sí mismos y en otras fuentes la determinación de criterios que deberán de utilizar para juzgar su propio trabajo, en lugar de dejarse llevar y ser dependientes de los criterios elaborados por sus profesores (Zimmerman y Schunk, 2011). En este sentido, la autoevaluación es una forma de implicar al estudiante en su propio proceso formativo, ya que fomenta la reflexión y la autocritica sobre el mismo proceso. Ahora bien, como señalan Anijovich y Cappelletti (2017),

*la autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propio aprendizaje. Especialmente, ha de desarrollar la habilidad para reflexionar sobre lo que ha logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar.* (p. 234)

No hay que olvidar que lo más importante en el proceso de evaluación es que el estudiante aprenda a autoevaluarse, por ejemplo, a partir de rúbricas (Pegalajar, 2021).

#### Cuadro 1

##### ***Pilares en los que se debería de fundamentar la actual cultura evaluativa del profesorado universitario***

---

Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje
El rescate del <i>feed-back</i> como mejora constante
Funcionalidad y transferencia
Secuencial
Activa
Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo
Focalizada
Explicitada
Iniciativa para la toma de decisiones
Continua que no significa evaluar continuamente
Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado
Circunscrita en el aprendiz
Integrante en el ciclo de aprendizaje
Autónoma
Contextualizada
Abierta y colaborativa
Digital
Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen: la autoevaluación

---

### **3. Diseño de la investigación**

El objetivo general de esta investigación es analizar la cultura autoevaluativa del estudiantado del grado de magisterio a punto de finalizar sus estudios universitarios.

Los objetivos específicos que se querían conseguir eran los siguientes:

- Delimitar el significado de la autoevaluación.
- Identificar las finalidades de la autoevaluación.
- Estimar si autocalificación es lo mismo que autoevaluación.
- Valorar si se ha recibido formación sobre autoevaluación.
- Considerar la frecuencia con que le han evaluado a través de la autoevaluación y si ésta ha determinado la nota final del estudiante.

### *Participantes*

Han participado en este estudio 250 estudiantes del grado de magisterio de cuarto curso de varias Universidades Públicas de la Comunidad Valenciana (España) del curso 2020-21. Concretamente, estudiantes de la Universitat de València, Universitat de Alicante y la Universitat Jaume I de Castellón. La mayoría de ellos poseía una edad comprendida entre los 21-23 años y se aprecia una mayor prevalencia del sexo femenino (86,1%). El Cuadro 2 especifica el número exacto de participantes,

#### **Cuadro 2**

##### ***Participantes***

Universidades	Número de participantes
Universitat de València	200
Universitat de Alacant	33
Universitat Jaume I Castelló	17

### *Diseño de la investigación y metodología*

Se utilizó una metodología cualitativa de corte hermenéutica para las 3 preguntas cualitativas (abiertas) y una metodología cuantitativa para aquellas preguntas cuya respuesta estaba tipificada (7 preguntas) Por tanto, la metodología que sustenta esta investigación tiene una orientación mixta.

El instrumento de recogida de datos estuvo integrado por 10 cuestiones. El cuestionario se administró a través del campo virtual. Se informó al alumnado del objetivo de la investigación, así como, del carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato de sus respuestas.

### *Análisis de los datos*

Para la interpretación de las respuestas dadas a las preguntas abiertas formuladas se utilizó la metodología del análisis de contenido con el apoyo de Aquad 7 (Huber y Güertler, 2015) Posteriormente, se ha realizado un proceso de codificación y categorización de los datos recogidos. A continuación, se presenta el diseño de las categorías que emergen del análisis de datos de las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por autoevaluación?
- ¿Cuáles crees que son las finalidades de la autoevaluación? Enumérelas.
- Indique cualquier valoración, comentario o pregunta que te plantees en relación con la autoevaluación.

Los datos extraídos de las preguntas cerradas del cuestionario han sido tratados a través del paquete estadístico SPSS, Statistics 17.01. Los estadísticos descriptivos utilizados

han sido las frecuencias y los porcentajes, dando lugar a un análisis de tipo descriptivo de las siguientes preguntas.

- ¿Crees que el estudiante debería de participar en su evaluación? (Sí, no)
- ¿Auto-calificación es lo mismo que autoevaluación? (Sí, es idéntico/ es algo parecido /no, es totalmente diferente)
- A lo largo de tu trayectoria académica, ¿Has recibido formación sobre cómo realizar tu propia autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje? (Mucha, poca o nada)
- ¿Crees que la autoevaluación es una práctica habitual del profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes? (Sí, muy habitual/ poco habitual/ nada habitual)
- ¿Crees que la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante? (Sí, poco, nada)
- A lo largo de tu trayectoria académica universitaria, indica la frecuencia con que te han evaluado en la Universidad, utilizando los siguientes instrumentos evaluativos: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (Casi siempre, muy poco, casi nunca). Indique algún otro instrumento que no esté en esta relación.
- A la hora de evaluar el profesorado universitario el proceso de aprendizaje del estudiante ¿cuál de los siguientes instrumentos evaluativos determina la nota final del estudiante?: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (Casi siempre, muy poco, casi nunca).

En el próximo apartado, detallaremos en profundidad los resultados obtenidos en cada una de las cuestiones planteadas anteriormente.

## 4. Resultados

Hemos estructurado este apartado en torno a dos ejes, dependiendo del tipo de metodología utilizada.

Un primer eje cualitativo será el análisis de las definiciones de autoevaluación proporcionadas, un segundo las principales funciones que se le atribuye a la autoevaluación y un tercero relacionado con cualquier valoración, comentario o pregunta que se quiera plantear en relación con la autoevaluación.

### 4.1. Con respecto a la definición de autoevaluación

La intencionalidad de este apartado es realizar un primer acercamiento al concepto de autoevaluación.

Han emergido las siguientes cinco categorías importantes:

- Sinónimos asociados a la autoevaluación: evaluarse a sí mismo, autocrítica, reflexión, capacidad de juzgar, consciencia, responsabilidad, autorreflexión, investigación, análisis, sinceridad.

- La autoevaluación como estrategia sumativa (categoría sumativa). En esta categoría se han englobado aquellas definiciones que tienen que ver principalmente sobre la idea de la autoevaluación como instrumento para medir el logro de los aprendizajes conseguidos.
- La autoevaluación como medio para ayudar y formar al estudiante (categoría formativa). En esta categoría se engloban las definiciones que tienen que ver con la autoevaluación como estrategia para ayudar a los estudiantes a comprender su progreso de aprendizaje.
- La autoevaluación como instrumento de diagnóstico (categoría diagnóstica). En esta categoría se incluyen las definiciones que tienen que ver con la autoevaluación como una estrategia que sirve de guía al estudiante para saber los conocimientos previos que tenía sobre un tema y lo que ha aprendido a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La autoevaluación como complemento a la evaluación del docente (categoría complementaria). En esta categoría se incluye la consideración de la autoevaluación como un instrumento de evaluación que complementa la evaluación del profesorado y que permite tener una información acerca de los aprendizajes, actitudes, valores, capacidades y destrezas del estudiantado.

En el Cuadro 3 se aprecia el porcentaje de frecuencias de las categorías asignadas al concepto de autoevaluación:

### Cuadro 3

#### *Categorías asignadas al concepto de autoevaluación*

Categorías	Porcentajes
Categoría de sinónimos	35%
Categoría sumativa	25%
Categoría formativa	20%
Categoría diagnóstico	15%
Categoría complementaria	5%

#### **4.2. Con respecto a las funciones de la autoevaluación**

Al revisar las diferentes funciones nos hemos encontrado con dos grandes grupos. Las funciones meramente sumativas y las formativas. De entre ellas, también han emergido subfunciones que matizan una determinada función de la autoevaluación.

- Dentro de las funciones sumativas, se han incluida aquellas que inciden en constatar los aprendizajes, medir el logro de lo aprendido, calificar lo que has aprendido, etc. con un porcentaje del 38%.
- Dentro de las funciones formativas, se han incluido aquellas que inciden básicamente en las siguientes subfunciones; reflexiva, detección de los puntos fuertes y débiles, forma de aprender, ayuda, comprensiva, motivadora, enriquecedora, reguladora, de mejora, de reestructuración, de responsabilidad, con un porcentaje del 62%.

Con respecto a la cuestión formulada sobre cualquier valoración o pregunta que se quiera plantear en relación con la autoevaluación, sólo contestaron a ella el 31,7% de los encuestados.

De entre las temáticas que formularon, se destacan como las más relevantes, las siguientes:

- Profundizar en la autoevaluación como paradigma revolucionario de la educación.
- Influencia de la autoevaluación en la evaluación final
- Diseñar una autoevaluación a partir de ítems o indicadores.
- Revisar la normativa, si la hay, que regule a la autoevaluación como efectiva y favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.
- Profundizar en la relación entre autoevaluación y aprendizaje significativo.
- Investigar, el por qué los docentes universitarios no suelen utilizar este recurso (ya que es un instrumento que no está presente en la vida académica).
- La autoevaluación como un acto de responsabilidad del estudiante.
- Investigación en el desarrollo metodológico de la autoevaluación.
- Ahondar en la diferencia entre auto-calificación y autoevaluación.

Un segundo eje cuantitativo, que tiene que ver con las preguntas cerradas que se han planteado a los 250 participantes sobre diferentes aspectos que nos ayudarán a penetrar en la cultura autoevaluativa que poseen los universitarios investigados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas formuladas:

*¿Crees que el estudiante debería de participar en su evaluación?*

El estudiantado investigado es tajante en afirmar con un 92% que debería de participar en su propia evaluación. Sólo un 8 % señala que no lo debería de hacer.

Al indicar, la respuesta afirmativa, también se les solicitaba que explicitaran cómo lo deberían de hacer. El índice de respuesta a esta pregunta sólo fue del 19% de los encuestados. Siendo sus respuestas lo más variadas al respecto. Quedando registradas las siguientes apreciaciones: a través del bloc de autoevaluación, diario del estudiante, diálogo real y directo con el profesor/a, dinámicas grupales, entrevistas, cuestionario abierto, rúbricas y lista de lo que han aprendido.

*¿Auto-calificación es lo mismo que autoevaluación?*

Ante esta pregunta los estudiantes participantes han manifestado en un 50% que es totalmente diferente, en cambio el 45 % ha manifestado en que es algo parecido y sólo un 5% que es idéntico.

*A lo largo de tu trayectoria académica, ¿Has recibido formación sobre cómo realizar tu propia autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje?*

El estudiantado investigado en un 79% indica que ha recibido poca formación, frente al 21% que no ha recibido nada. Es de destacar que no hay ningún estudiante que haya recibido mucha formación en cómo realizar su propia autoevaluación

*¿Crees que la autoevaluación es una práctica habitual del profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes?*

En cuanto a si es la autoevaluación una práctica habitual entre el profesorado a la hora de evaluar el aprendizaje, el Cuadro 4 arroja los siguientes resultados:

#### Cuadro 4

##### *Práctica habitual de la autoevaluación para evaluar el aprendizaje del alumnado*

Si muy habitual	Poco habitual	Nada habitual
8,5%	87,5%	4%

*¿Crees que la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante?*

En cuanto a si la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje, todo el alumnado participante ha contestado que sí.

*A lo largo de tu trayectoria académica universitaria, indica la frecuencia con que te han evaluado en la Universidad, utilizando los siguientes instrumentos evaluativos: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (casi siempre, muy poco, casi nunca). Indique algún otro instrumento que no esté en esta relación.*

En cuanto a los instrumentos utilizados por el profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje, el Cuadro 5 arroja los siguientes resultados:

#### Cuadro 5

##### *Relación de instrumentos de evaluación que utilizan los docentes universitarios para evaluar el aprendizaje*

	Casi siempre	Muy poco	Casi nunca
Exámenes o controles escritos	96%	4%	0%
Entrevistas	8,5%	41,5%	50%
A través de actividades de clase	83%	8,5%	8,5%
Participación en clase, interés	71%	29%	0%
Portafolio	12,5%	66,6%	20,8%
Cuaderno de trabajo individual	37%	38%	25%
Rúbricas	25%	41,5%	33,3%
Autoevaluación	8,5%	62,5%	29%

En cuanto a otros instrumentos que no estaban relacionados, sólo han participado un total de 27% de estudiantes, que han especificado los siguientes: asistencia a clase, mapas conceptuales, fichas de recogida de información, pruebas de composición, ensayo, debates, coevaluación, participación en actividades extracurriculares, exposiciones en grupo, cuestionarios, resolución de problemas explicitando los pasos seguidos, trabajos monográficos, proyectos de investigación.

*A la hora de evaluar el profesorado universitario el proceso de aprendizaje del estudiante ¿cuál de los siguientes instrumentos evaluativos determina la nota final del estudiante?: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (casi siempre, muy poco, casi nunca).*

En cuanto a los instrumentos que el profesorado universitario toma en consideración para determinar la nota final del estudiante en el Cuadro 6 se presentan los resultados más relevantes:

**Cuadro 6*****Instrumentos que determinan la nota final del estudiante universitario***

	Mucho	Muy poco	Nada
Exámenes o controles escritos	100%	0%	0%
Entrevistas	8,5%	25%	66,6%
A través de actividades de clase	58,5%	37,5%	4%
Participación en clase, interés	50%	50%	4%
Portafolio	8,5%	58,5	33,3%
Cuaderno de trabajo individual	41,5%	50%	8,5%
Rúbricas	29%	29%	41,5%
Autoevaluación	12,3%	41,5%	46%

**5. Discusión y conclusiones**

Tras los resultados obtenidos se observa que los estudiantes tienen una concepción de la autoevaluación, unida a sinónimos que tienen que ver con evaluarse a sí mismo, autocrítica, reflexión, capacidad de juzgar, consciencia, responsabilidad, autorreflexión, investigación, análisis, sinceridad. Después le sigue un enfoque de la autoevaluación asentado en una concepción más sumativa. Como señalan Andrade y Du (2007), la autoevaluación, por desgracia, aún existe y no lo podemos ignorar, pero hay que ir apostando por un enfoque de la autoevaluación más formativo, que genere retroalimentación y promueva mejoras en el proceso de aprendizaje.

Aunque la concepción de la autoevaluación no esté muy matizada hacia la vertiente formativa, sí que es cierto que en un 62% las funciones que cumple la autoevaluación se dirigen hacia posicionamientos más formativos y en los que se prima la autoevaluación como estrategia de aprendizaje. Dentro de esta vertiente encontramos corrientes relativas a: detección de los puntos fuertes y débiles, forma de aprender, ayuda, comprensiva, motivadora, enriquecedora, reguladora, de mejora, de reestructuración, de responsabilidad y reflexiva.

El estudiantado investigado es tajante en afirmar con un 92% que debería de participar en su propia evaluación. Sólo un 8% señala que no lo debería de hacer. Por tanto, se observa entre el alumnado universitario la necesidad de participar en su proceso de evaluación ya que él es el principal interesado en su proceso de aprendizaje. Si bien quiere participar, sólo un 50% tiene clara la diferencia entre autoevaluación y auto-calificación. Por tanto, se demuestra que el alumnado universitario carece en parte de formación en materia de autoevaluación. Muchas veces los docentes universitarios pretendemos que los estudiantes se autoevalúen sin pensar antes si están preparados o si se les ha formado para ello. Este es un grave error que existe en la Universidad. Como demuestran los resultados obtenidos en esta investigación el 79% indica que ha recibido poca formación, frente al 21% que no ha recibido nada. Es de destacar que no hay ningún estudiante que haya recibido mucha formación en cómo realizar su propia autoevaluación.

En cuanto a si la autoevaluación es una práctica habitual entre el profesorado a la hora de evaluar el aprendizaje, el 87,5% opina que es poco habitual, lo cual es llamativo con que la mayoría afirme rotundamente que la autoevaluación, puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante.

Con respecto a la frecuencia con que han evaluado a los estudiantes con la autoevaluación, sólo un 8,5% ha contestado casi siempre, seguido del 62,5% muy poco

y del 29% casi nunca. Tras los resultados obtenidos, el instrumento por excelencia para evaluar al estudiantado han sido los exámenes con un 96%, luego le siguen las actividades de clase con el 83%, la participación en clase el 71%, las rúbricas, el 25%, el portafolio el 12,5% y las entrevistas el 8,5%.

Estos resultados son coherentes con la consideración de la autoevaluación para determinar la nota final del estudiante puesto que el 46% dice que nada, el 41,5% poco frente al 12,3% que comenta que sí. Luego le siguen los exámenes con el 100%, las actividades de clase el 58,5%, la participación en clase el 50%, el cuaderno de trabajo individual un 41,5%, las rúbricas un 29% y tanto las entrevistas como el portafolio un 8,5%.

Tal y como podemos observar existe una creencia de la autoevaluación algo deformada, aunque las funciones van hacia la dirección de la vertiente formativa, se observa una clara afirmación que tiene que ver con una falta de formación en autoevaluación y en directrices claras de cómo poderla aplicar en las aulas.

A continuación, pasamos a comentar una serie de matices que pueden posibilitar la implantación de la autoevaluación en las aulas universitarias. Para que la autoevaluación se realice con garantías de éxito es necesario que se den una serie de condicionantes:

1) **Mente abierta:** Para entender el significado de la autoevaluación es requisito fundamental que desaparezcan de la mentalidad de los estudiantes las siguientes percepciones: autoevaluar es igual que calificar, la autoevaluación no sirve para nada, es una pérdida de tiempo, total para qué si luego no se tiene en cuenta en la nota final, etc. Además, la autoevaluación implica una mente abierta ante las posibles críticas constructivas y de retroalimentación que pueda hacer el profesorado. Ello supone, como es obvio, tener una disponibilidad hacia el cambio.

2) **Reconocimiento de su necesidad:** Los estudiantes han de creer en los beneficios que la autoevaluación le puede suponer para mejorar su proceso de aprendizaje y, como es lógico, ello no se puede conseguir si no se posee una determinada cultura evaluativa. No solamente hay que creérsela sino también sentir la necesidad de aplicarla. Sólo cuando la autoevaluación es iniciada por el alumnado como respuesta a sus necesidades e intereses es cuando ofrece mejores garantías de promover la autorreflexión y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Como señala un participante en la investigación “la autoevaluación es un proceso que se suele conocer, pero sigue estando muy poco valorado y utilizado en cualquier ámbito educativo, desde la primaria hasta el nivel universitario. Los beneficios que puede aportar tanto al alumnado como al profesorado existen y deberían fomentarse más para crear un vínculo especial que haga que el aprendizaje se convierta en un camino agradable que resulta útil y que va más allá de buscar un aprobado en una asignatura”

Si no se está convencido de que la autoevaluación va a ayudarle a mejorar, a detectar los puntos fuertes o débiles, valdrá mejor que no la realice. De ahí, la necesidad de concienciar sobre el valor de la autoevaluación.

3) **Formación en autoevaluación.** Es necesario formar tanto al alumnado como al profesorado en el significado genuino de la autoevaluación. En sus beneficios, en el proceso a seguir para su puesta en práctica, en los instrumentos más apropiados para su realización, etc. Sin formación no hay convencimiento de su necesidad y sin ella no se apuesta por la puesta en práctica. En este sentido, resulta esclarecedora la opinión de un estudiante participante en la investigación quien argumenta que, si bien “el concepto de autoevaluación e instrumentos son de uso común entre los docentes y

alumnado, muchas veces se desconoce realmente su conceptualización, características y elementos que la componen. Por ello, es clave entenderlos con el objeto de hacer un uso correcto de ellos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes”

4) Tiempo para poder reflexionar. Hay que destinar espacios para que el estudiante pueda reflexionar y valorar el proceso de aprendizaje para poder detectar las propuestas de mejora.

5) Unos criterios claros. Si la autoevaluación es un elemento central de la autorregulación porque implica ser consciente de los objetivos de una tarea y comprobar el proceso de uno hacia ellos, es sumamente necesario establecer unos criterios claros en los que basar la autoevaluación.

6) Retroalimentación del aprendizaje. La autoevaluación ha de garantizar en todo momento el tipo de retroalimentación, que necesitan, cuando la necesitan para aprender y lograr logros los estudiantes.

7) Instrumentos que pueden facilitar la puesta en práctica de la autoevaluación. Es necesario apostar por estrategias que puedan hacer viables los procesos de autoevaluación del aprendizaje. De entre los más relevantes, destacamos los siguientes:

- *Brainstorming* evaluativo: Se trata de plantear cuestiones a los estudiantes sobre qué saben sobre el tema, qué le gustaría aprender de él y cómo quisieran conseguir esos aprendizajes.
- Kit-Kat evaluativo: Se trata de plantear preguntas relámpago de retroalimentación para asegurarse que los estudiantes están comprendiendo el mensaje durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje: Es lo que los autores Anijovich y Cappelletti (2017), definen como “interacciones dialogadas formativas. Estas interacciones como denominan estos autores son conversaciones entre docentes y estudiantes cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación” (p. 93). Además, se orienta la reflexión sobre el aprendizaje realizado, identificando los obstáculos en la adquisición y los modos de cómo superarlos. Sin lugar a dudas, esta estrategia representa el sentido de la evaluación como “fuente de comunicación entre docente y estudiante”, en el que se explicitan los errores y se posibilitan estrategias de superación (Calatayud, 2019, p. 28).
- Mapas conceptuales u organizadores gráficos. Estos instrumentos aportan información relevante acerca de las conexiones relativas a los aprendizajes aprendidos. Permiten analizar o sintetizar (integrar o descomponer) los elementos de un proceso para asimilarlo mejor y transferirlo a otras situaciones de aprendizaje. Y se puede convertir en un valioso instrumento de autoevaluación.
- *Writing prompt* evaluativo o reacción escrita inmediata. El estudiante escribe en un folio las dudas, las observaciones o las recomendaciones sobre lo discutido en clase. La información se organiza e interpreta con el propósito de identificar puntos fuertes y limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Escalera de caracol de metacognición.* Esta estrategia como su nombre indica representa una escalera de 4 peldaños en los que uno a uno, cada estudiante va subiendo desde el inferior hasta llegar al último para analizar cómo se ha desarrollado su proceso de aprendizaje. En cada uno de esos peldaños ha de responder a una pregunta determinada. A continuación, se especifican estas preguntas: ¿Qué se ha aprendido?, ¿Qué pasos he seguido para aprender?, ¿Para qué me ha servido?, y ¿En qué otras situaciones puedo transferir lo aprendido?

A través de estas cuestiones se potencia, sin lugar a dudas, la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico, ya que el estudiante se plantea la utilidad de lo que estudia, de lo que trabaja en clase y fuera de ella. Además, no sólo muestra los aciertos, sino también los errores, lo que es, verdaderamente, fundamental para el auténtico proceso autoevaluativo.

Para concluir, es de destacar que a lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierran las prácticas autoevaluativas. Se ha intentado despertar la complicidad entre la autoevaluación y el aprendizaje. Sin lugar a dudas, si el profesorado descubriera el encanto que conlleva que el estudiante participe en su propia evaluación, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a identificar áreas de fortaleza y debilidad para hacer mejoras y promover el aprendizaje, que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Ayudar a nuestros estudiantes a aprender más y mejor, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a ser más reflexivos. Como argumenta Boud y Soler (2015),

*la creciente demanda de aprendices de por vida y practicantes reflexivos ha estimulado una reevaluación de la relación entre el aprendizaje y su evaluación, y ha influido en gran medida en el desarrollo de nuevas formas de evaluación, como lo es la autoevaluación.* (p. 234)

Sin lugar a dudas, el proceso autoevaluativo, hoy por hoy, es el mecanismo más adecuado para profundizar en la práctica desde una reflexión crítica y transformadora que potencie un cambio hacia lo mejor de los aprendizajes de los estudiantes. Es un acto de responsabilidad y de reflexión crítica. Ante esta realidad, no me gustaría terminar este artículo sin mencionar unas palabras de Murillo e Hidalgo (2018) que inciden en que el camino es “contribuir para que los estudiantes sean personas comprometidas, críticas, emancipadas y que luchen por una sociedad mejor” (p. 43). Indudablemente para ello, necesitamos una pedagogía evaluativa que sea coherente con los principios o pilares a los que hemos aludido anteriormente y que son los que marcan las señas de identidad de la cultura autoevaluativa que ha de imperar en las aulas universitarias. Apostar por procesos de autoevaluación que son, sin lugar a dudas, facilitadores de un enorme potencial de transformación del proceso de aprendizaje hacia la mejora es nuestro principal reto. La autoevaluación es valiosa, pero necesita práctica y apoyo para aprovechar todos sus beneficios, tal y como se ha explicitado en este artículo. Ante esta premisa solo nos queda por cuestionar: ¿qué nos impide a los profesionales de la educación potenciar su puesta en práctica en la Universidad?, ¿a qué estamos esperando? Empecemos a hacer realidad, la verdadera complicidad entre autoevaluación y aprendizaje.

## Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 1, 11-24.

- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Anijovic, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2004). Educación y tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 135, 5-13.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Kogan.
- Boud, D. y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher*, 41(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D., Lawson, R. y Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Brown, G. T. L. y Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. En J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Calatayud, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo” En M. A. Calatayud (Dir.) *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 37-51). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Calatayud, M. A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la educación primaria. *Bordón*, 52, 54-63.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 103-123. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Fitzpatrick, B. (2006, 13 de febrero). *Enseñar a los estudiantes jóvenes a autoevaluarse críticamente* [Comunicación]. Reunión Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa. Washington, DC.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud y N. Falchikov (Ed.), *Rethinking assessment in higher education* (pp.101-113). Routledge.
- Huber, G. L. y Güertler, L. (2015). *AQUAD*, 7. Ingerborg.
- Ibarra, M. S y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5-7.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Las rúbricas vs. los guiones de autoevaluación afectan la autorregulación, el desempeño y la autoeficacia en los docentes en formación. *Semental. Educación y Evaluación*, 39, 125-132.

- Panadero, E., Brown, G. L. y Strijbos, J. W. (2016). El futuro de la autoevaluación de los estudiantes: una revisión de las incógnitas conocidas y las posibles direcciones. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- 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/reice2021.19.3.005>
- Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 11-31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M. S y Gómez-Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 367, 35-46.
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Soto, E., Serván, M. J. y Pérez, A. I. (2013). Lesson study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. *WALS*.
- Zimmerman, B. (2000). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. En D. Dai y R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

## Breve CV de las autoras

### M<sup>a</sup> Amparo Calatayud

Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València. En la actualidad es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y directora del Máster Universitario en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas de la Universitat de València. En el curso 2009-2010 el Rector de la Universitat de València le concedió el Primer Premio a la Excelencia Docente. Ha participado en investigaciones y pronunciado conferencias sobre cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, la dirección y liderazgo, la innovación educativa, la organización y gestión de centros escolares y la formación permanente del profesorado. Además de su trayectoria docente e investigadora ha colaborado y continúa colaborando con Organismos y Agencias Nacionales de la Calidad en Educación y Acreditación adscritos al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Email: [amparo.calatayud@uv.es](mailto:amparo.calatayud@uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

### Beatriz Alonso Tena

Diplomada en Magisterio de Educación Física por la Universitat Jaume I de Castellón. Máster en Psicopedagogía. Especialidad: inclusión educativa, por la Universitat Jaume I de Castellón. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Educación. Universitat

de València Lugar de trabajo: Maestra en el Colegio Municipal Benimaclet desde el curso 2015/2016 hasta la actualidad. Además, también ha sido profesora asociada de Universitat de València. Email: [beate@alumni.uv.es](mailto:beate@alumni.uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3883-6976>

# 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>

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

## Student Participation in Formative Assessment in Teacher Education

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

*Universidad de Valladolid, España*

### DESCRIPTORES:

Rendimiento  
Evaluación compartida  
Evaluación formativa  
Formación  
Profesorado

### RESUMEN:

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

### KEYWORDS:

Performance  
Shared assessment  
Formative assessment  
Training  
Teacher

### ABSTRACT:

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

### CÓMO CITAR:

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

## 1. Introducción

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

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

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

## 2. Revisión de la literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

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

#### *Instrumentos de obtención de información*

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

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

### Trabajo de campo

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

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

#### Cuadro 1

##### Condiciones de cada vía de aprendizaje y evaluación

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

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

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

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

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

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

## Cuadro 2

### *Criterios de calificación de cada vía de aprendizaje y evaluación*

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

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

## Cuadro 3

### *Técnicas e instrumentos de evaluación de cada actividad de aprendizaje*

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

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

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

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

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

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

#### *Variables, muestra y muestreo*

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

#### **Cuadro 4**

##### *Participantes en el estudio, por asignaturas y años*

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

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

#### **Cuadro 5**

##### *Categorías y subcategorías del análisis cualitativo de los informes*

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

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

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

#### Cuadro 6

##### *Dimensiones y variables que abordan los objetivos de nuestro estudio*

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

*Nota.* \* Escala Likert (1-5).

## 4. Resultados

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

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

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

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

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

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

### Cuadro 7

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Cuadro 8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Cuadro 11

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

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

## 5. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias

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

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

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

## Breve CV de los/as autores/as

### **Carla Fernández-Garcimartín**

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

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

### **Teresa Fuentes Nieto**

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

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

### **Miriam Molina Soria**

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

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

### **Víctor Manuel López-Pastor**

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

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

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

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

Cristina Pascual-Arias <sup>\*1</sup>, Víctor M. López-Pastor <sup>1</sup>, Teresa Fuentes Nieto <sup>1</sup> y David Hortigüela-Alcalá <sup>2</sup>

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

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

### DESCRIPTORES:

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

### RESUMEN:

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

### KEYWORDS:

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

### ABSTRACT:

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

### CÓMO CITAR:

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

## 1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por todo ello, los objetivos de investigación son:

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

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

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

### *Participantes*

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

**Cuadro 1**

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

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

### *Programa de intervención*

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

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

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

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

#### *Instrumentos de obtención de información*

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

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

#### *Análisis de datos*

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

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

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

## Cuadro 2

### Categorías y subcategorías de análisis

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

## 3. Resultados

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

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

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

#### 3.1.1. Influencia de la FPP en el desarrollo profesional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias

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

- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Castanedo, J. M. y Capllonch, M. (2017). La evaluación formativa y compartida en el modelo inclusivo retos individuales con responsabilidad compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.710>
- Córdoba, T., et al. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *RETOS*, 29, 264-269.
- Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Román-Cao, E., Montes-Castillo, M. M. y Gallegos-Santiago, E. (2021). Innovación educativa con TIC en universidades latinoamericanas: Estudio multi-país. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 145-161. <https://doi.org/10.153667reice2021.19.4.009>
- Dorta, L., Jiménez, F. J. y Pintor, P. (2017). La percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa y compartida mediado con TIC en educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 139-144. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.713>
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge
- Fraile, A. (2004). El seminario colaborativo, una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 101-122. <https://doi.org/10.18172/con.507>
- Fuentes, T. (2019). Participación del alumnado en la evaluación en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 554-558. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1774>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- González-González, C. y Fernández-Rio, J. (2004). La investigación-acción y la metodología cooperativa, perspectiva innovadora en educación física. *Revista Tandem*, 15, 58-68.
- Herrero, D., López-Pastor, V. M. y Manrique, J. C. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en educación física en primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Herrero, D., Manrique, J. C. y López-Pastor, V. M. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.37.1-35>
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp. 175-196). Narcea.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jiménez, F., Navarro, V. y Souto, R. (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.

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

- Palacios, A. y López Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de innovación: La evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Qué quieren los niños y niñas de educación infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pavié, A., Casas, M. (Eds.) y Esparza, C. (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior*. MECESUP.
- Pedraza, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57,1-16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pérez-Pueyo, A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en educación física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 639-647. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Saeed, M. A. y Al Qunayeer, H. S. (2021). Can we engage postgraduates in active research methodology learning? Challenges, strategies and evaluation of learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1728526>
- Santana, P., Jiménez, F., Pintor Díaz, P. y Hernández Rivero, V. M. (2017). *Cómo implicar al alumnado en la evaluación formativa. El valor del feedback*. Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Santos, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (2009). *La innovación docente en el espacio europeo de educación superior*. Editorial Universidad de Almería.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Singer-Freeman, K.E., y Robinson, C. (2020). Grand challenges for assessment in higher education. *Research & Practice in Assessment*, 15(2), 1-12.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tillema, H. (2014). Student involvement in assessment of their learning. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment*. Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_3)
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- Woods, F. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Yao, J. X. y Guo, Y. Y. (2018). Validity evidence for a learning progression of scientific explanation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 299-317. <https://doi.org/10.1002/tea.21420>
- Young, E. J. y Jackman, M. G. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398-411. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919248>
- Zavala, G., Alarcón, H. y Benegas, J. (2007). Innovative training of in-service teachers for active learning: a short teacher development course based on physics education

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

## Breve CV de los/as autores/as

### **Cristina Pascual-Arias**

Docente contratada predoctoral en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Doctoranda en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Es miembro de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Principales líneas de investigación: evaluación formativa y compartida, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado, educación infantil, educación universitaria. Email: [cristina.pascual@uva.es](mailto:cristina.pascual@uva.es)

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

### **Víctor M. López-Pastor**

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

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

### **Teresa Fuentes Nieto**

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

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

### **David Hortigüela-Alcalá**

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

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



# Evaluar con Rúbricas. Una Propuesta Exitosa dentro del ABP

## Assess with Rubrics. A Successful Proposal within the PBL

Cristina Navarrete-Artime \* y José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo, España

### DESCRIPTORES:

Aprendizaje activo  
Autoevaluación  
Evaluación formativa  
Aprendizaje basado en proyectos  
Rúbricas de evaluación

### RESUMEN:

El desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el aula ofrece la posibilidad de utilizar diversas herramientas de evaluación, valorando no solo conocimientos sino también habilidades y capacidades y actitudes, fomentando así el aprendizaje (Evaluación Formativa). Nuestra investigación, que forma parte de un estudio más amplio, busca valorar la utilidad de las rúbricas de evaluación para el diseño y desarrollo de procesos de coevaluación y autoevaluación entre el alumnado en el proceso de aplicación del ABP. Para ello se realiza una investigación de carácter mixto con alumnado de Educación Secundaria que cursa 3º de ESO (n=88), y se evalúa el uso de rúbricas durante varios meses. Entre los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación destacan los diarios de campo, que nacen de la observación participante diaria en el aula y tres cuestionarios que se realizan en diferentes momentos del proceso. Los resultados nos indican que el uso de rúbricas en el seno del ABP, para la coevaluación o autoevaluación, requiere de un aprendizaje cuando el alumnado no está habituado a su uso, sin embargo, una vez que éste adquiere confianza en el método, resultan muy útiles y ayudan a desarrollar un espíritu crítico favoreciendo la evaluación formativa.

### KEYWORDS:

Activity learning  
Self-Assessment  
Formative evaluation  
Project-based learning  
Rubrics

### ABSTRACT:

The development of Project Based Learning (PBL) in the classroom offers the possibility of using various assessment tools, assessing not only knowledge but also skills and abilities and attitudes, thus promoting learning (Formative Assessment). Our research, which is part of a larger study, seeks to assess the usefulness of evaluation rubrics for the design and development of co-evaluation and self-evaluation processes among students in the process of applying the PBL. To this end, a mixed investigation is carried out with Secondary Education students who are in the 3rd year of ESO (n=88), and the use of rubrics is evaluated for several months. Among the instruments used in the development of the research, the field diaries stand out, which are born from the daily participant observation in the classroom and three questionnaires that are carried out at different times of the process. The results indicate that the use of rubrics within the PBL, for co-evaluation or self-evaluation, requires learning when students are not used to their use, however, once they gain confidence in the method, they are very useful and help develop a critical spirit favoring formative assessment.

### CÓMO CITAR:

Navarrete-Artime, C. y Belver Domínguez, J. L. (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 101-117.  
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.006>

## 1. Revisión de la literatura

La evaluación es un proceso que nos permite conocer el impacto de la enseñanza en el aprendizaje. Consideramos la enseñanza como una estructuración de las diferentes situaciones educativas de manera que ayuden a los discentes a cambiar a través del aprendizaje. La evaluación implica, por tanto, reunir información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno/a o grupo de alumnos/as (Johnson y Johnson, 2004). Asimismo, debemos diferenciar ‘calificar’ de ‘evaluar’, ya que la primera acción está relacionada con una calificación numérica que clasifica y etiqueta a los estudiantes, provocando situaciones de exclusión, mientras que la segunda es un ‘momento de reflexión en el aprendizaje’, aunque a menudo se han confundido los dos términos (Vergara, 2016, p. 55).

A menudo nos encontramos en el aula con el hecho de que nuestros estudiantes de Educación Secundaria se preocupan demasiado por los resultados académicos de forma que su objetivo final consiste en aprobar las materias e ir pasando de nivel, olvidando así que el motivo por el cual acuden a diario al Instituto es aprender. En este contexto, el alumnado debería hacerse varias preguntas: ‘¿Estoy mejorando? ¿Estoy aprendiendo? ¿Son mejores mis habilidades? ¿Estoy bien preparado para afrontar el futuro?’ (Prensky, 2015, p. 219). Se califica al estudiante a través de una nota numérica que muchas veces no va acompañada de una valoración cualitativa. Sin embargo, esta última podría mejorar mucho más el rendimiento del alumnado que una calificación numérica.

El desarrollo de metodologías didácticas activas en el aula ofrece la posibilidad de utilizar diversas herramientas de evaluación. En la evaluación tradicional se realizaba una evaluación sumativa que es poco útil para el alumnado, puesto que no cumple el objetivo de mejorar el aprendizaje o de hacer que éste sea significativo, sin embargo, la evaluación debe ser formativa, es decir, debe ayudar al alumno a mejorar (Prensky, 2015). La evaluación debe dotar a los estudiantes de evidencias que les permitan ‘reflexionar de su situación frente al aprendizaje que están viviendo’ (Vergara, 2016, p. 170). Como sostienen Gómez del Águila y otros (2012, p. 3) ‘la evaluación más que medir, supone entender qué está ocurriendo’. Las autoras defienden que es necesaria una transformación de la percepción del profesor, dando cabida no sólo a los resultados sino también a los procesos y a los resultados no previstos.

### 1.1. La evaluación en el ABP

En los últimos años se ha recuperado la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) debido a la creciente importancia que conceden las nuevas leyes de educación al desarrollo de competencias clave. Sánchez (2013) realiza una definición muy completa de la metodología:

*El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. (p. 1)*

En la metodología ABP se produce un cambio de roles, de forma que el docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos, para convertirse en un guía o facilitador, mientras que el estudiante adquiere mayor protagonismo, tanto en el proceso de trabajo como en el proceso de evaluación, existiendo una corresponsabilidad en ambos procesos. En este sentido, destaca la aportación de Barrientos (2017) que, tras aplicar

un sistema de evaluación formativo en Educación Primaria, consigue que aumente la implicación del alumnado participante. Además, el ABP fomenta las relaciones sociales a través del trabajo en equipo, un valor fomentado especialmente por las metodologías activas, y principalmente por el Aprendizaje Servicio (García-Rico et al., 2020), permitiendo así el desarrollo de una mayor justicia social.

Eisner aportaba una serie de condicionantes que debería cumplir la evaluación, o lo que él denomina tareas diagnósticas (Eisner, 2002, p. 202), entre ellos señala la necesidad de que exista mayor relación entre lo que se evalúa y el mundo real, aquel al que el alumnado se enfrenta fuera de las escuelas, o la necesidad de que las tareas diagnósticas valoren el esfuerzo grupal que un alumno o alumna aporta a sus compañeros/as. En línea con estos argumentos, Vergara señala cuáles deben ser los objetivos de la evaluación en el ABP (Vergara, 2016, p. 173):

- Contrastar que los resultados de aprendizaje esperados se están consiguiendo y validar su utilidad en el proyecto y como objetivos de aprendizaje de cada alumno.
- Servir para pensar en el momento del proyecto en el que estamos.
- Proyectar nuevas acciones o dirigir las actuales.
- Compartir todo el proceso de reflexión con el resto de las personas que intervienen en el proyecto, incorporando lo aprendido al contexto.

Bermejo y Pedraja (2006), proponen una evaluación basada en las competencias que queremos trabajar con el alumnado y cuyas herramientas deben ser conocidas y consensuadas por el profesorado y el alumnado desde el inicio del proyecto. Esto nos permitirá conocer qué logros se han alcanzado y qué carencias existen para poder suplirlas, facilitando así el aprendizaje significativo, frente al aprendizaje memorístico que favorecía la educación tradicional (Trujillo, 2017).

Con el ABP ya no sólo se valoran conocimientos sino también habilidades, capacidades, actitudes y valores. La evaluación debe promover, en modo especial, la capacidad de la persona para evaluar y mejorar por sí misma sus actuaciones, sentando así las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida (Bermejo y Pedraja, 2006). Con la aplicación del ABP, por tanto, cobra sentido la coevaluación o también llamada evaluación entre pares, así como la autoevaluación.

Según Eisner (2002), la coevaluación fomenta una reciprocidad que es muy útil, ya que se produce aprendizaje en el estudiante que está evaluando y en el que está siendo evaluado. Esta idea coincide con el concepto de evaluación democrática (Gómez del Águila et al., 2012) que responsabiliza directamente al alumnado de su propia evaluación. Las autoras llevaron a cabo un estudio sobre la evaluación realizada por alumnado de la facultad de Formación de Profesorado comprobando que, una vez que los estudiantes se familiarizan con las técnicas y cogen el hábito de realizar los ítems, la evaluación compartida es realmente útil y disminuye la ansiedad por las calificaciones. Fraile y otros (2017) sostienen la misma idea y añaden que el uso de rúbricas de evaluación tiene beneficios en la autorregulación del aprendizaje y permite a los estudiantes reflexionar acerca de la calidad del trabajo que van a desarrollar, permitiéndoles conocer y entender los criterios de calificación y su relación con los contenidos. En cuanto a la evaluación entre pares, ésta fomenta que el alumnado aprenda a aceptar mejor las críticas y a ser crítico (Prensky, 2015; Zariquie, 2016).

La coevaluación y autoevaluación es utilizada por Abella y otros (2020) en una investigación llevada a cabo durante dos cursos académicos con alumnado universitario, en concreto dentro de la materia "Tic aplicadas a la educación" en el Grado de Pedagogía con un planteamiento metodológico de ABP. El estudio refleja como un aspecto muy positivo para el alumnado el hecho de conocer desde el principio los criterios de valoración de las actividades propuestas en el proyecto, además, la mayoría del alumnado considera que es un sistema de evaluación más justo que la evaluación realizada únicamente por el docente. Sin embargo, se detecta cierta desconfianza del alumnado hacia estas estrategias de evaluación, existiendo un porcentaje de estudiantes, en concreto un cuarto de los participantes (26,7%), que se siente incómodo cuando tienen que evaluar a sus iguales, y un porcentaje algo superior de participantes (casi el 40%) que no se siente cómodo cuando son evaluados por los compañeros o compañeras. Los autores achacan este recelo a la falta de experiencia previa de los estudiantes como responsables del proceso de evaluación, una tarea que tradicionalmente ha sido asignada exclusivamente al profesorado. Estos resultados coinciden con los obtenidos por López Pastor (2005), que detecta problemas en la realización de la coevaluación, ya que ésta se ve condicionada por las relaciones de amistad que existen entre los estudiantes participantes (alumnado de Educación Primaria).

### ***1.2. El uso de rúbricas de evaluación en el ABP***

El proceso del ABP no excluye la realización de pruebas escritas, pero no las considera un fin sino un mecanismo más para tomar datos (Trujillo, 2017). En la metodología ABP se consideran diferentes mecanismos para la recogida de datos: los cuestionarios o asambleas, las rúbricas o plantillas de evaluación y el portafolio o diario de aprendizaje como el contenedor de los productos o tareas que se vayan realizando.

En cuanto a las rúbricas de evaluación, los criterios a evaluar suelen estar organizados en forma de tabla, en ella se registran las capacidades que el alumno/alumna debe desarrollar en función de una tarea o varias tareas. Normalmente contemplan varios niveles de calidad, del más avanzado al menos completo, con una descripción clara de cada grado de competencia (Reddy y Andrade, 2010). El uso de las rúbricas no supone necesariamente una mejora en la evaluación, aunque sí que existen estudios que describen sus consecuencias positivas, ya que al tratarse de una evaluación cualitativa favorece la evaluación formativa y no una evaluación de control. Para el profesorado, que debe elaborar este material en colaboración con el alumnado, supone un proceso de reflexión sobre cuál es el objetivo de las tareas o del producto final (Salido, 2020).

Varios autores hablan de la relación del uso de las rúbricas de evaluación con un aumento del grado de autoeficacia, es decir, con la creencia de cada estudiante sobre sus propias capacidades para alcanzar una determinada meta (Fraile et al., 2017). De forma complementaria, la investigación realizada por Chen y otros (2017) en torno a la evaluación formativa en el ámbito artístico, evidencia que este tipo de evaluación, que establece unos criterios de éxito y permite la retroalimentación entre los estudiantes, influye positivamente en el aprendizaje y los logros obtenidos por los estudiantes

El estudio realizado por Rodríguez-Gallego (2014), en la materia de TIC con estudiantes del Grado de Primaria (66 en total), permite confirmar que las rúbricas 'permiten una evaluación más transparente y justa a la hora de calificar el trabajo propio cuando se utilizan autónomamente' (p. 127). Por su parte Gómez del Águila y otros (2012), señalan que gracias a las rúbricas se democratiza el proceso de enseñanza-

aprendizaje aumentando la confianza entre el profesorado y el alumnado, así como en el propio trabajo realizado.

Asimismo, Salido (2020) comprueba que se observan mejoras en el proceso de evaluación a partir del uso de un mismo modelo de matriz para todos los proyectos desarrollados con un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria, ya que de esta forma se facilita su comprensión. En la misma línea, Zariquieí (2016) recomienda que, tanto profesorado como alumnado, utilicen los mismos instrumentos de evaluación, lo que promueve el diálogo entre ambos y favorece la triangulación.

Groenendijk y otros (2019) estudiaron la forma en que los docentes y los estudiantes utilizan las rúbricas, si las consideran útiles y en qué medida los resultados de las autoevaluaciones de los estudiantes están en consonancia con las evaluaciones de los profesores. El instrumento de evaluación se implementó en cuatro países: Hungría, Alemania, Austria y Países Bajos. Se concluyó que la mayoría de los estudiantes consideraban la autoevaluación un ejercicio útil en la educación secundaria, ya que proporcionaba más información que la calificación numérica y había ayudado a los estudiantes a comprender los objetivos perseguidos y los criterios de evaluación. Se analizaron también las coincidencias entre las calificaciones del profesor/a y las que hacía el alumnado, llegando a la conclusión de que las puntuaciones medias de los profesores y los alumnos apenas diferían. De acuerdo con estos resultados, Pegalajar (2021) que evalúa el uso de las rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado, concluye que este método fomenta la autonomía y reflexión del alumnado. Los estudiantes valoran además muy positivamente el uso de rúbricas ya que permiten conocer con antelación los requisitos que se demandan con cada tarea.

También queremos destacar el trabajo de Ramos (2020), que analiza los procesos de evaluación para conocer el aprendizaje competencial adquirido por el alumnado de la ESO durante la aplicación del ABP. La autora evaluó al alumnado participante a través de un portafolio, de rúbricas y de dianas de evaluación para la valoración de la presentación de los proyectos. Los estudiantes comprendieron el sentido tanto de la autoevaluación como de la coevaluación como herramienta útil para detectar errores y mejorar en futuros trabajos, y ‘también consideraron que gracias a estas herramientas de evaluación podían aprender entre iguales y tener una visión global de la evolución del grupo’ (Ramos, 2020, p. 370).

Existen experiencias en el ámbito universitario que demuestran que el uso de rúbricas y portafolios son aceptadas en un alto porcentaje por el alumnado y contribuyen positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villalustre y del Moral, 2010). Sin embargo, a pesar de que alumnado y profesorado valoran positivamente la evaluación mediante métodos alternativos a los exámenes, la mayoría de los docentes sigue utilizándolos para evaluar al alumnado. En este sentido García-Sampedro (2017) señala como posible causa el hecho de que las familias de los estudiantes puedan provocar problemas si el docente no tiene el salvoconducto del examen.

## 2. Método

### *Diseño de la investigación*

Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, en el que se analiza de forma exhaustiva la metodología didáctica ABP. En este artículo nos centramos en la revisión del proceso de evaluación, intentado responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo valora el alumnado participante el uso de las rúbricas como método de evaluación? ¿Qué método de evaluación creen que evidencia mejor lo aprendido? ¿Considera el alumnado que la evaluación mediante rúbricas es un método de evaluación justo? Por ello nuestro objetivo es: Valorar la utilidad de las rúbricas de evaluación para la coevaluación y la autoevaluación entre el alumnado como método de evaluación en el proceso de aplicación del ABP.

Nuestra investigación apuesta por un paradigma para el cambio, en el que la teoría queda supeditada a su viabilidad para cambiar/transformar la realidad y donde el proceso de investigación constituye el único medio que posibilita la obtención de saberes prácticos que mejoren la realidad de nuestras aulas (De Miguel, 1988, p. 72) y un pluralismo integrador (Dendaluze, 1998) como propuesta metodológica e instrumental. En este sentido la investigación propone dos vías en el mismo proceso de investigación (cualitativa y cuantitativa), que aportan evidencias y resultados relevantes a los objetivos planteados.

De esta forma, existe un enfoque predominantemente cualitativo, de carácter etnográfico, ya que la estancia prolongada en el campo nos permite la toma de notas en el propio campo que posteriormente dan lugar a varios diarios de campo con gran riqueza de contenido. La realización de cuestionarios en diferentes momentos de la investigación nos permite confirmar o refutar los hallazgos obtenidos a través de los diarios de campo. Nuestro estudio presta atención a casos concretos o a contextos particulares, y es el entorno o contexto el que condiciona los resultados. Se trata además de un ambiente natural, que no ha sido modificado por el investigador/investigadora, lo que nos permite comprender adecuadamente los comportamientos del alumnado, así como los acontecimientos o fenómenos que ocurren en el aula y que tienen que ver con nuestros objetivos de investigación. Además, se busca contrastar los métodos de evaluación utilizados en la metodología tradicional (realización de láminas y exámenes) que se aplican en el primer trimestre, con los métodos de evaluación utilizados durante la aplicación del ABP, durante el segundo y tercer trimestre.

### *Contexto y participantes*

Nuestro estudio presta atención a casos concretos o a contextos particulares, y es el entorno o contexto el que condiciona los resultados. Se trata además de un ambiente natural, que no ha sido modificado por el investigador/investigadora, lo que nos permite comprender adecuadamente los comportamientos del alumnado, así como los acontecimientos o fenómenos que ocurren en el aula y que tienen que ver con nuestros objetivos de investigación. Además, se busca contrastar los métodos de evaluación utilizados en la metodología tradicional (realización de láminas y exámenes) que se aplican en el primer trimestre, con los métodos de evaluación utilizados durante la aplicación del ABP, durante el segundo y tercer trimestre.

El centro educativo donde se realiza la investigación es un instituto situado en un entorno urbano, ubicado en el centro de la ciudad. Se realiza con todo el alumnado matriculado en 3º de ESO (n=88) desde la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual (EPVA). De esta forma evitamos excluir a grupos de alumnos/as de una práctica educativa que pensamos que es beneficiosa para todo el alumnado (la evaluación mediante rúbricas). Así, para contrastar las diferentes metodologías evaluativas se utiliza el mismo grupo de alumnos/as, de forma que se comienza en el primer trimestre utilizando métodos de evaluación tradicionales (exámenes y entrega de láminas), y en el segundo y tercer trimestre se aplica la metodología ABP y con ella

la coevaluación y autoevaluación a través de las rúbricas. En todo momento se respeta un código ético, informando a las familias del alumnado participante, que firman un consentimiento informado, y al propio alumnado. Además, se respeta su anonimato modificando los nombres originales por otros ficticios en todos los materiales y fuentes de información utilizadas.

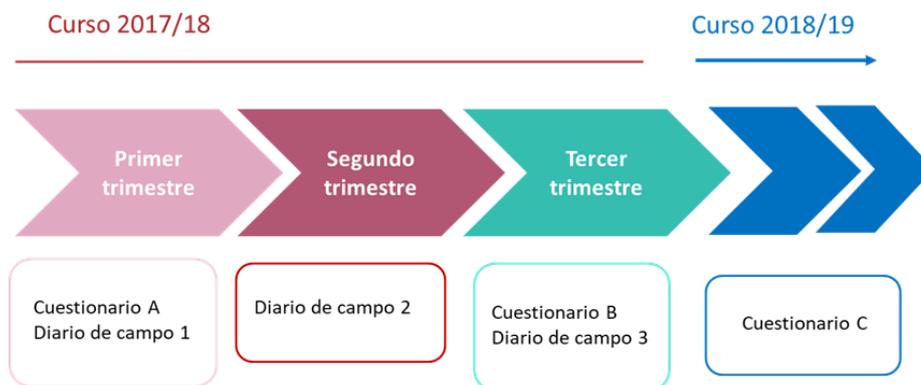
### *Procedimiento*

Utilizamos principalmente dos instrumentos de investigación: los diarios de campo y los cuestionarios. Como se observa en el análisis temporal, (ver diagrama 1), en el primer trimestre del curso 2017/18 se pasa al alumnado un cuestionario (A) que nos aporta información sobre el punto de partida, en el tercer trimestre, una vez finalizados los proyectos, se pasa al alumnado un segundo cuestionario (B) y un año después de haber salido del campo se vuelve a pasar un tercer cuestionario (C). De forma complementaria, se realiza una observación participante durante todo el curso escolar 2017/18 (10 sesiones semanales), que da lugar a tres diarios de campo, uno por cada evaluación. Para el análisis de los resultados partimos de una serie de categorías apriorísticas que surgen a partir de las preguntas de la investigación: Conocimiento, Comprensión, Motivación, Autoconcepto, Participación, Inclusión, Trabajo Cooperativo, Preconceptos y Evaluación. De esta forma podemos establecer relaciones entre las diferentes categorías atendiendo a diversos factores.

En cuanto al trabajo realizado en el aula, durante el curso 2017/18 se ponen en práctica dos proyectos que exigen el trabajo en equipo y cuyo producto final consiste en la exposición de los trabajos de investigación realizados frente al resto de compañeros, para después ser evaluados.

**Figura 1**

*Instrumentos de información aplicados según la variable temporal*



## **3. Resultados**

### **3.1. La evaluación tradicional**

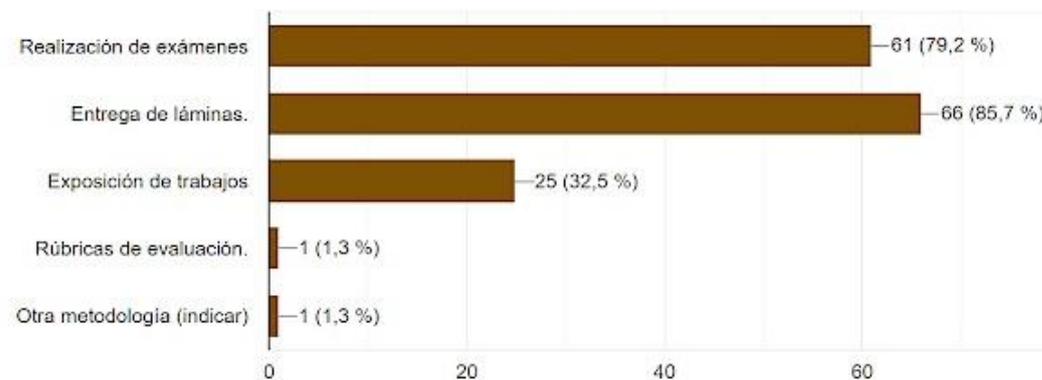
Durante el primer trimestre del curso el sistema de evaluación utilizado por la profesora es el usado habitualmente en la materia de EPVA. Por un lado, existen una serie de ejercicios prácticos, que el alumnado debe realizar en clase de forma individual y entregar cada cierto periodo de tiempo y, por otro lado, una vez al trimestre se realiza un examen para valorar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el contenido impartido. En el primer diario de campo podemos observar cómo existe un amplio número de alumnos/as que consiguen buenos resultados con la metodología tradicional,

es el sistema al que están habituados y se han amoldado a ello sin cuestionarse si existe otro método para evaluarlos. También existe un elevado número de alumnos/as que no consigue alcanzar el nivel exigido durante la primera evaluación ni en los ejercicios prácticos ni en las pruebas teóricas. Son significativos los malos resultados obtenidos en la primera prueba teórica en algunos grupos, a pesar de que la profesora les insiste continuamente en que lo más importante es practicar las construcciones y no memorizar sin entender: 'los apuntes son prácticos, no hay que empollar, pero sí hay que saber hacer las cosas', (diario de campo 1, página 63). En general, se aprecia cierto rechazo hacia las pruebas teóricas y sobre todo hacia la memorización que se evidencia a través de comentarios que realizan los estudiantes en el primer cuestionario: 'Creo que los exámenes no son un buen método de comprobar el aprendizaje ya que es muy fácil tener fallos mientras que si lo haces en clase puedes consultar dudas', algunos estudiantes manifiestan que los exámenes no son objetivos 'porque al ponernos nerviosos cometemos errores en cosas que sabemos hacer'.

Esta información se confirma a través de los cuestionarios. Al analizar el cuestionario inicial (A) cuando se realiza la pregunta: Dentro del campo de la Educación Artística (Plástica y otras materias relacionadas) qué métodos han utilizado los profesores/as para evaluarte (Figura 2) observamos cómo el alumnado está acostumbrado a que el profesorado de EPVA les evalúe a través de exámenes (79,2%, n=61), la entrega de láminas (85,7%, n=66) o la exposición de trabajos (32,5% - n=25) existiendo un único alumno que cita otras metodologías aunque en la explicación posterior añade 'Trabajar día a día en clase y la entrega de láminas'.

**Figura 2**

*Respuestas a la pregunta del Cuestionario inicial: Dentro del campo de la Educación Artística (Plástica y otras materias relacionadas) qué métodos han utilizado para evaluarte*



Además, a continuación, se permite al alumnado añadir comentarios sobre ello y hay 10 estudiantes que expresan su opinión, entre ellas existen varias ideas que rechazan la realización de exámenes como método de evaluación y en el caso de que se hagan solicitan que sea con los apuntes delante: 'Prefiero que me evalúen por trabajos, o en el caso de que sea con exámenes que sea con apuntes.' Otros estudiantes reclaman tareas más prácticas ya que el sistema actual 'Es demasiado estricto y aburrido' y existe algún estudiante que se queja del sistema tradicional, ya que no fomenta la creatividad: 'Que no me han enseñado otra cosa que no sea seguir las instrucciones que ponen en una hoja'.

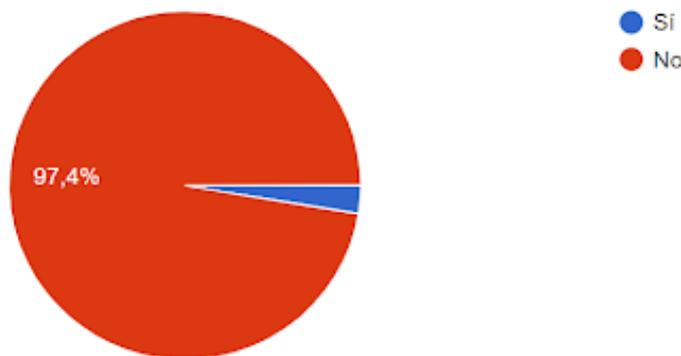
Cuando se pregunta al alumnado si han hecho alguna vez una autoevaluación observamos que el número de estudiantes que lo han realizado es muy elevado (casi un 70%) y según responden a continuación lo han realizado en casi todas las materias.

Lo mismo ocurre en relación con la coevaluación, hasta el 87% afirma que la ha realizado alguna vez.

En cuanto a la coevaluación, cuando se pregunta al alumnado si alguna vez ha sido evaluado por los compañeros/as el porcentaje de estudiantes que responde afirmativamente también es alto. Sin embargo, cuando se pregunta al alumnado si conocen las rúbricas de evaluación la respuesta mayoritaria es negativa (Figura 3), sólo un 2.6% afirman conocerlas, por lo que la coevaluación o evaluación ha sido realizada sin el apoyo de éstas.

**Figura 3**

*Respuestas a la pregunta del Cuestionario A: '¿Sabes qué son las rúbricas de evaluación?'*



Por último, en las observaciones finales del cuestionario A encontramos opiniones que ponen en duda la validez de los exámenes como métodos para evaluar el conocimiento del alumnado: 'Creo que los exámenes no son un buen método de comprobar el aprendizaje ya que es muy fácil tener fallos mientras que si lo haces en clase puedes consultar dudas'; 'Los exámenes a veces no son objetivos al 100% porque al ponernos nerviosos cometemos errores en cosas que sabemos hacer'.

### **3.2. Evaluación mediante rúbricas**

A partir del segundo trimestre la metodología de evaluación cambia, se introducen de forma paulatina las rúbricas de evaluación como instrumento evaluativo, que la profesora va enseñando a utilizar a cada uno de los grupos. Antes del proyecto *¿Eso es arte?* (Actividad 9) se muestran al alumnado las rúbricas de evaluación que se usará para valorar el trabajo final y las tareas intermedias, dando la opción de que los estudiantes puedan ampliar o eliminar apartados (diario de campo 2, pág. 40, 112). Durante la segunda y tercera evaluación se utilizan seis rúbricas de evaluación de diverso tipo, la mayoría de ellas se presentan al alumnado en formato digital, mediante un formulario que el alumnado debe rellenar y enviar.

Para analizar el uso que el alumnado hace de las rúbricas en los procesos de coevaluación o autoevaluación recurrimos a los diarios de campo del segundo y tercer trimestre. Así observamos cómo en una primera coevaluación algunos estudiantes están demasiado pendientes de la valoración que realizan los compañeros/as, a los estudiantes les genera desconfianza ser evaluados por sus iguales: '¿Nos van a evaluar ellos?'. De forma que en la siguiente evaluación se da al alumnado la opción de evaluar de manera anónima para que se sientan menos cohibidos porque en la primera evaluación que se realiza entre compañeros y en voz alta se observa que alguno/a estaba demasiado pendiente de satisfacer a sus compañeros/as (diario de campo 2, pág. 106).

Además, en esta primera coevaluación con rúbricas el alumnado todavía tiene dificultades para evaluar a sus compañeros y las calificaciones obtenidas son algo más altas de las que hubiera puesto la profesora (diario de campo 2, pág. 46): “El tablero de Pinterest está bastante incompleto, le faltan imágenes importantes. Aun así, el equipo que evalúa considera que han hecho un buen trabajo y realizan una valoración muy por encima de lo que yo considero justo”.

En algunos casos se permite que el equipo que evalúa a otro equipo realice observaciones, ya sea de forma pública o privada, en estos casos podemos comprobar que el alumnado que evalúa es muy crítico. Los comentarios del alumnado nos dejan ver que han comprendido bien la finalidad del ejercicio ya que hacen referencia a los mismos aspectos que se explican al inicio del proyecto usando las rúbricas de evaluación como la fluidez y claridad al exponer, el orden de los contenidos, el diseño y la estructura, o el reparto de tareas. Así, hay varios comentarios que aluden a la forma de exponer los trabajos: ‘Podría mejorar la información, no es escasa, pero necesita mejor explicación’; ‘Tienen que estar más tranquilas, estar más seguras de sí mismas, mirar más al público tener algo más de conocimientos en cuanto al trabajo del artista’; ‘Fátima se expresa con dificultad, pero lo relacionamos a su timidez. Esther utiliza bastantes coletillas. No han interactuado’. Las dificultades para explicar de algunos estudiantes se reflejan en la falta de comprensión de la audiencia: ‘Exposición breve, no entendemos bien la obra. Retraso en la exposición’

Encontramos también varios comentarios que hacen alusión al diseño: ‘Las páginas están mal enlazadas, un componente lo ha leído todo y hay que comentarlas las obras’. Existen comentarios que hacen referencia al mal reparto del trabajo dentro del grupo: ‘Deberían haberse turnado más y no decir cada uno una parte’. También encontramos comentarios que hacen referencia a apartados que, aunque deberían aparecer en el trabajo, no lo hacen: ‘No tienen bibliografía’. Por último, podemos encontrar comentarios en los que el equipo que evalúa es capaz de realizar una valoración global, teniendo en cuenta los ítems que se proponían en la rúbrica: ‘Muchas imágenes y se entendía claro, pero hablando eran muy lentas y también había faltas de ortografía en la presentación. La presentación nos pareció corta, parece que las alumnas no entendieron el tema mucho y no profundizaron el tema’.

En todo momento se insiste al alumnado en que cuando se usan las rúbricas en la coevaluación o se realiza la valoración del trabajo de un compañero/a debe hacerse de forma constructiva, es decir, con el objetivo de que el estudiante evaluado aprenda y corrija sus errores en futuros proyectos: ‘¿Cómo se podría mejorar? ¿Qué veis los demás?’ (diario de campo 2, pág. 98). En algunos grupos incluso, varios estudiantes, y no solo aquellos que están evaluando en ese momento, hacen aportaciones o críticas en relación con diferentes ítems. Esto ocurre después de que el alumnado haya escuchado todas las presentaciones de los compañeros/as, ya que es entonces cuando tienen conocimientos y unos criterios para poder aportar ideas:

El resto de los compañeros y compañeras interviene sin necesidad de preguntarles:

*¿Qué es eso naranja?, pregunta Begoña*

*‘El vestido’, dice Leticia.*

*Pues el vestido de Zaha no era así, dice Begoña que expuso la obra de esta artista.*

*No se sabe por dónde empezar a leer, dice Lucas.*

*La información no está bien organizada, dice la profesora.*

*Es mejorable la parte de abajo está vacía, dice Adela.*

*Sí, el espacio no está bien distribuido, dice la profesora. (Diario de campo 3, pág. 33)*

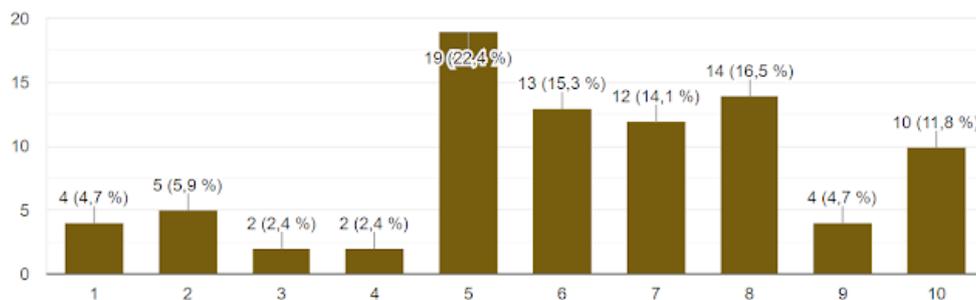
Como conclusión, tras la realización de los proyectos podemos decir que la gran mayoría del alumnado sabe utilizar las rúbricas como apoyo al sistema de evaluación:

*(...) los estudiantes están ya perfectamente familiarizados con el método de evaluación a través de las rúbricas y aunque percibo que algunos equipos se han valorado un poco por encima, obteniendo calificaciones de notable y sobresaliente en muchos casos, creo que valoran más el esfuerzo y el trabajo que el resultado en sí. Todavía tienen dificultades para valorar qué es un trabajo bien hecho. (Diario de campo 3, p. 94)*

En cuanto a los datos recabados a partir de los cuestionarios, en el cuestionario B se plantean a todo el alumnado, una vez ha finalizados los proyectos varias preguntas ligadas directamente con el sistema de evaluación. Tras haber acabado el último proyecto, se les pregunta acerca de la preferencia de ser evaluados por el profesor antes que por sí mismos (Figura 3). Existe un 15,4% de estudiantes que lo sitúan por debajo del 5 (n=13), siendo la calificación de 'suficiente' las más frecuente, (22,4%, n=19); por último, existe un amplio grupo de estudiantes que hace una valoración por encima del 7 (47,1%, n=40). Como vemos los resultados son muy similares a los obtenidos en la Figura 4, en el que también los estudiantes siguen prefiriendo que les evalúe el profesor o profesora antes que sus compañeros o compañeras.

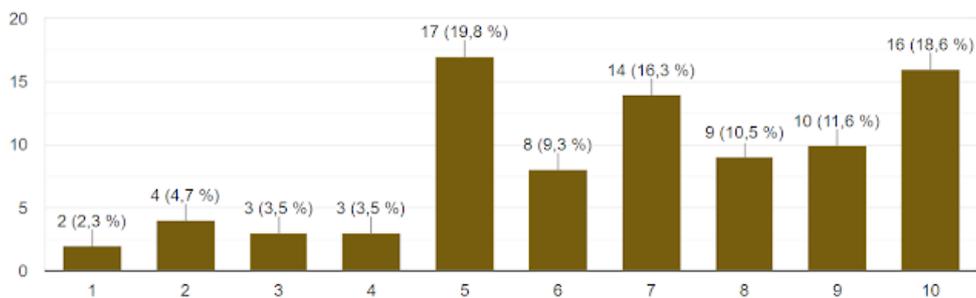
**Figura 4**

**Respuestas a la afirmación: 'Creo que es mejor que me evalúe el profesor que yo mismo', siendo 10 Muy de acuerdo y el 1 Poco de acuerdo (Cuestionario B)**



**Figura 5**

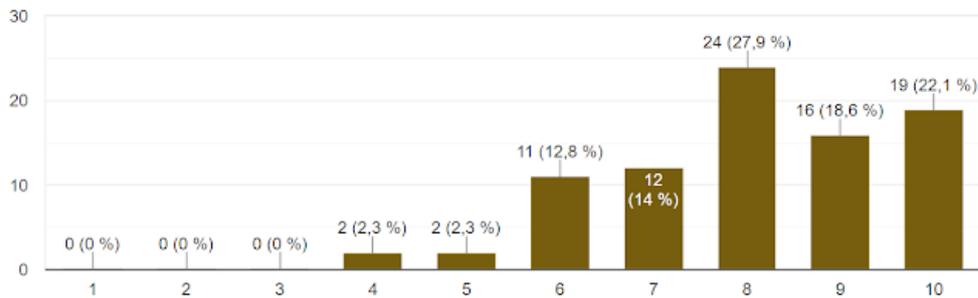
**Respuestas a la afirmación: 'Creo que es mejor que me evalúe el profesor que mis compañeros/as' siendo 10 Muy de acuerdo y el 1 Poco de acuerdo (Cuestionario B)**



En el mismo cuestionario (Figura 5) se les pregunta también acerca de la utilidad de las rúbricas para la autoevaluación, sólo un 2,3% las valora por debajo del 5 (n=2). Un 15,1% las valora entre el 5 (n=13) y el 6 y la mayoría las califica por encima del '7', un 82,6 % (n=71).

**Figura 6**

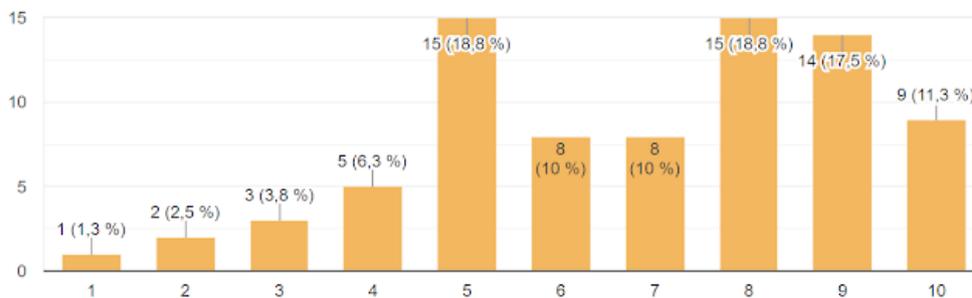
**Respuestas a la afirmación: ‘Las rúbricas han sido de utilidad para evaluar mi trabajo’ siendo 10 Muy de acuerdo y el 1 Poco de acuerdo (Cuestionario B)**



En el cuestionario que se realiza un año después de haber finalizado la investigación, se vuelve a preguntar al alumnado sobre la utilidad de las rúbricas. En este caso los resultados varían ligeramente con respecto a los cuestionarios anteriores, ya que si observamos la Figura 6 el porcentaje de estudiantes que valora por encima del 7 aunque sigue siendo mayoritario, 57,6% (n=46), es significativamente inferior a los resultados obtenidos con anterioridad. Además, aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que las valora entre el 5 y el 6 (28,8%, n=23) y sigue siendo poco significativo el número de alumnos que sitúan la utilidad de las rúbricas por debajo del 4, un 13,9% (n=11).

**Figura 7**

**Respuestas a la afirmación: ‘Las rúbricas han sido un método útil de evaluación’ siendo 10 Muy de acuerdo y el 1 Poco de acuerdo (Cuestionario C)**



Además, en este último cuestionario se pide al alumnado que justifique su respuesta, existiendo hasta 47 respuestas abiertas entre las que encontramos 4 que no aportan nada: ‘porque sí’ y otras que explican la utilidad de las rúbricas, especialmente de los estudiantes que han valorado con una alta puntuación el uso de las rúbricas, haciendo alusión sobre todo a su facilidad de uso: ‘Eran fáciles de entender, me gustaron’ y a su utilidad en el proceso evaluativo. Las rúbricas sirven de guía para el alumnado, antes de la realización de la tarea, ya que les permiten saber qué criterios deben cumplir: ‘Saber cómo se van a evaluar los trabajos me es muy útil para saber cómo debo hacerlos’ y después, en el momento de evaluar a los compañeros/as o a uno mismo ‘Ya que han permitido valorar el trabajo con unos patrones concretos’. Además, varios estudiantes valoran el hecho de haber aprendido a realizar evaluaciones ellos mismos, quitando peso a la labor de la profesora en este proceso: ‘Porque también aprendemos a autoevaluarnos’. Encontramos opiniones que afirman que las rúbricas fomentan una evaluación más ‘justa’, es decir, que reflejan lo aprendido, rechazando otros métodos tradicionales como la realización de exámenes: ‘Nos ayudan a autoevaluarnos y a ser justos’.

Hay que señalar también que varios estudiantes hacen hincapié en el hecho de que las rúbricas permiten conocer los propios fallos, lo cual es un factor imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ‘Porque es un método más sencillo para evaluar y así se ven más claros los fallos que hemos tenido’

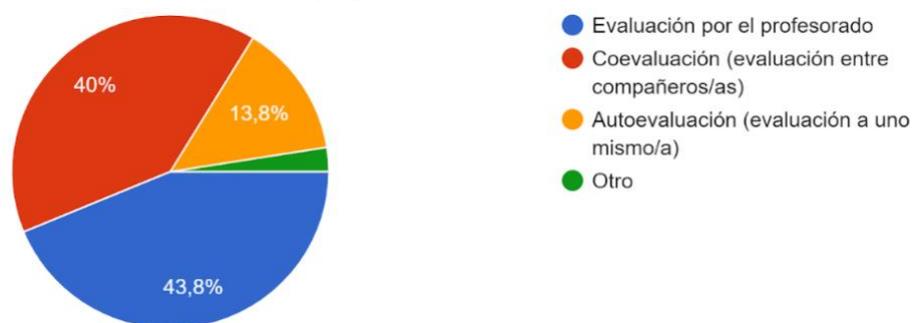
Existen también valoraciones que aportan algunos inconvenientes del uso de las rúbricas de evaluación y que pertenecen al alumnado que ha calificado su utilidad con una nota intermedia: ‘a la hora de autoevaluar los trabajos no conseguimos llegar a una conclusión común’.

Por último, el alumnado que valora la utilidad de las rúbricas de evaluación por debajo del ‘5’ justifica su respuesta aludiendo a las desigualdades en los grupos, el desacuerdo con lo que se valoraba a través de estas o a la preferencia por los métodos tradicionales. En el caso del reparto desigual de las tareas, las principales quejas están relacionadas con las calificaciones, ya que las rúbricas se utilizaron para valorar el trabajo de los equipos de forma global, y no individual: ‘Ya que el trabajo era valorado en su conjunto y no se valoraba el esfuerzo personal de cada integrante del grupo. De esta forma había gente que lo hacía todo y otra que no hacía nada, aunque ambos recibían notas parecidas’. Existen comentarios que aluden a que los aspectos a valorar eran excesivos: ‘Había cosas que no hacía falta valorar’.

En el mismo cuestionario se interroga al alumnado sobre qué método de evaluación prefiere (Figura 8). Un 44.8% prefiere ser evaluado por el profesor/a (n=35), mientras que hay un 53% elige la coevaluación (n=32) o la autoevaluación (n=11).

**Figura 8**

*Respuestas a la pregunta: Elige qué método de evaluación prefieres (Cuestionario 4)*



A continuación, el alumnado justifica su elección, de esta forma vemos que los estudiantes que han escogido ser evaluados por el profesorado, el grupo más numeroso, lo hacen porque consideran que así la evaluación es más justa, existiendo cuatro estudiantes que únicamente aportan esa razón. Otros aluden a que la valoración del profesorado es más objetiva, en este sentido existen varias manifestaciones de desconfianza ante el hecho de ser evaluados por los propios compañeros: ‘El profesor evalúa igual para todos sus alumnos a diferencia de los demás compañeros que pueden tener preferencias o algo’. Estos comentarios reflejan la competitividad que existe entre algunos estudiantes, existiendo grupos, como se observa también en los extractos del cuaderno de campo, en los que los alumnos/as reflejan una preocupación excesiva por los resultados académicos.

Otros estudiantes prefieren ser evaluados por el profesorado simplemente porque opinan que ‘algunos compañeros no se lo toman en serio’, además hacen alusión a que el profesorado está más preparado para evaluar que el alumnado: ‘El profesor es el que

más sabe sobre la asignatura, por lo que por lo general sabe valorar el trabajo mejor y puede aconsejar para mejorar’.

Entre el alumnado que prefiere la coevaluación los motivos están relacionados con el aprendizaje que se desarrolla al realizar las valoraciones y con el hecho de que existan varias personas que evalúan. Los estudiantes consideran positivo el hecho de tener varios puntos de vista a través de la coevaluación ‘Porque así no evalúa una sola persona’ y afirman que aporta ‘una perspectiva diferente’.

Entre el alumnado que prefiere la autoevaluación la razón principal que exponen es que son ellos mismos lo que mejor conocen el trabajo realizado: ‘Me prefiero mi porque se lo que me esforcé’. Además, hay dos estudiantes que hacen referencia al aprendizaje que supone para ellos/as la realización de su propia evaluación, desarrollando así la autocrítica: ‘Porque así se aprende a ser crítico con uno mismo y a valorarnos mejor’. Estas opiniones son relevantes en nuestra investigación ya que nos demuestran que el alumnado no solo aprende a realizar valoraciones sobre su propio trabajo o el de sus compañeros/as, a partir de los ítems que ofrece la rúbrica de evaluación, sino que además son conscientes de la utilidad de este sistema para su formación.

Hay que señalar que, tanto en la coevaluación como la autoevaluación, los estudiantes se manifiestan siempre a favor de que la profesora realice una revisión final: ‘En trabajos de autoevaluación y evaluaciones realizadas por otros compañeros opino que está bien que el profesor siempre revise las correcciones’.

#### 4. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados observamos la necesidad de que el alumnado se habitúe, de manera paulatina a la evaluación formativa, puesto que está acostumbrado a una evaluación tradicional donde se señalan los errores cometidos para emitir una calificación numérica.

Cuando además usamos las rúbricas para realizar una coevaluación, en un inicio el alumnado muestra ciertas reticencias, no se fía del buen criterio de sus compañeros y compañeras, como demostraban Abella y otros (2020), la falta de experiencia previa hace que algunos estudiantes muestren recelo y se sientan condicionados por la relación personal existente entre ellos (López Pastor, 2005). Sin embargo, como también señalan diversos autores y autoras (Fraile et al., 2017; Gómez del Águila y Cañestro, 2012), una vez que el alumnado se ha habituado a este sistema de evaluación y conoce sus mecanismos, la preocupación por las calificaciones disminuye y ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre el trabajo realizado, fomentando su autonomía (Pegalajar, 2021). Como recomiendan Berrocal y otros (2001), nuestros estudiantes aprenden a realizar una evaluación constructiva de sus compañeros y compañeras, aportando posibles mejoras para futuros proyectos.

Durante la realización de nuestros proyectos, los estudiantes siguen mostrando preferencia a ser evaluados por el profesorado antes que por ellos mismos o sus propios compañeros/as; sin embargo, sostienen, de forma clara y mayoritaria, que las rúbricas de evaluación son de gran ayuda para realizar las evaluaciones, una opinión que persiste en el tiempo, ya que un año después el alumnado sigue manteniendo esa idea.

Observamos cómo los estudiantes van desarrollando una actitud crítica hacia el propio trabajo y hacia el de los demás, utilizando siempre como guía los ítems marcados en

las rúbricas y acordados con ellos. Los alumnos y las alumnas participantes en nuestro estudio reflejan una evolución positiva hacia el uso de rúbricas que se traduce en unas valoraciones muchos más completas y enriquecedoras al final de curso (Groenendijk et al., 2019). Así, de acuerdo con los resultados obtenidos por Groenendijk y otros (2019), conseguimos una evaluación que aporta muchos más datos que una mera calificación numérica, en la que los estudiantes comprenden los objetivos y los criterios de evaluación desde un principio.

Un año después de haber participado en los proyectos, observamos que los estudiantes siguen sin decantarse, de manera clara, por la autoevaluación o la coevaluación. Los estudiantes que prefieren la coevaluación o la autoevaluación defienden este método alegando que les ayuda a ser autocríticos y a aceptar las críticas de los demás (véase también Prensky, 2015; Zariquie, 2016). Además, el alumnado participante reconoce que la realización de la evaluación ya sea hacia ellos mismos o hacia los demás, supone un aprendizaje para ellos y que, en ocasiones, puede ser más justo (Rodríguez-Gallego, 2014) que la evaluación que realiza únicamente el profesorado, ya que son ellos los que mejor conocen el trabajo realizado.

En conclusión, podemos decir que las rúbricas de evaluación pueden resultar muy útiles en la coevaluación y autoevaluación, aunque para que el alumnado haga un buen uso de éstas es necesario que aprenda a usarlas de forma progresiva. Además, es importante que el porcentaje asignado a este tipo de evaluación sea reducido ya que precisamente lo que se busca es el desarrollo de la autocrítica en el alumnado y no una calificación final. Es recomendable que el profesor/a revise y valide las valoraciones hechas por los propios estudiantes, ya sea a través de las mismas rúbricas o de la observación.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, el uso de múltiples y variadas rúbricas de evaluación para la coevaluación y autoevaluación de las tareas realizadas por el alumnado puede haber dificultado, en un inicio, la comprensión de éstas, por ello creemos que es preferible, como recomienda Salido (2020) usar siempre un mismo modelo de matriz. En el caso de la coevaluación es recomendable una evaluación ciega (anónima), que permite que el alumnado se sienta más cómodo en el momento de realizar sus valoraciones.

Finalmente, queremos concluir indicando que la realización de estudios similares en contextos distintos al nuestro nos ayudará a confirmar o refutar las conclusiones a las que hemos llegado. Conclusiones que tienen repercusión tanto a nivel investigador, como a nivel pedagógico, puesto que nuestro objetivo final no es otro que la mejora de la práctica docente en el aula.

## Referencias

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.  
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Barrientos, E. M. (2017). La evaluación formativa en los centros bilingües: Una experiencia en la asignatura de educación física (en inglés). En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo, (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.175-198). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

- Bermejo, F. y Pedraja, M. J. (2006). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García Sevilla (Ed.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia.
- Berrocal, M., Caja, J. y Ramos, J. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja (Ed.), *La educación visual y plástica hoy* (pp. 9-79). Graó.
- Chen, F., Lui, A. M. y Andrade, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 297-314.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-017-9259-z>
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp. 60-81). Narcea.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu Ediciones.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: Efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- García-Sampedro, M. (2017). *La comunicación oral en inglés en la educación obligatoria: El patrimonio cultural como contexto experiencial* [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Gómez del Águila, L. M., Cañestro, C. y Fernández, J. M. (2012, 25 de octubre). Rúbricas, coevaluación y formación del profesorado: Afrontando el reto del aprendizaje autónomo. En VVAA (Coords.), *Actas II Congreso internacional sobre Evaluación por competencias mediante rúbricas* (pp. 325-336). Universidad de Málaga.
- Groenendijk, T., Kárpáti, K. y Haanstra, H. (2019). Self-assessment in art education through a visual rubric. *The International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 153-175.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12233>
- Johnson D. y Johnson R. (2004). *La evaluación en el aprendizaje colaborativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- López Pastor, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17, 21-37
- Pegalajar, M. del 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/reice2021.19.3.005>
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Reddy, Y. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 435-448.  
<https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.29257/EA17.2014.08>
- Ramos, N. (2020). La evaluación competencial en el proyecto artístico. Un estudio de caso en secundaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 361-376.  
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad pedagógica. Estuaria.

- Trujillo, F. (2017, 21 de noviembre). *La evaluación en el ABP. Curso tutorizado de INTEF: ABP. Aprendizaje basado en proyectos (secundaria y bachillerato)* [Vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=0K2RDTAp6bg>
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Villalustre, L. y del Moral, E. (2010). E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet. *Píxel-Bit*, 37, 93-105.
- Zariquieí, F. (2016). *Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM.

## Breve CV de los/as autores/as

### Cristina Navarrete-Artime

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Granada, (2000). Doctora por la Universidad de Oviedo, realiza su Tesis Doctoral con el título "El Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito artístico: un estudio de caso en Educación Secundaria Obligatoria" dirigida por el Dr. D. José Luis Belver y la Dra. Doña Carmen Rodríguez Menéndez. (2021). Actualmente trabaja como Profesora de Enseñanza Secundaria (DIBUJO) en el I.E.S. Doctor Fleming de Oviedo (Destino definitivo desde 2003), cuenta con más de 18 años de experiencia docente en la Educación Secundaria. Autora y administradora de varios blogs educativos, entre ellos, *Con Azul Cyan* (<http://conazulcyan.blogspot.com.es/>), sus principales líneas de investigación se basan en las metodologías didácticas activas, como el ABP, el uso de rúbricas de evaluación, los preconceptos o teorías implícitas existentes frente a la educación artística, o la didáctica del arte contemporáneo. Email: [UO192865@uniovi.es](mailto:UO192865@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3001-0678>

### José Luis Belver Domínguez

Maestro, Pedagogo, Doctor en Ciencias de la Educación. En la actualidad Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Desde 2006 desarrolla actividades docentes en las materias de Tecnología Educativa y Diseño y desarrollo del Currículum, además forma parte del equipo docente de diferentes Masters oficiales y Programas de Doctorado. Sus líneas de investigación más destacadas son: Modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo, Evaluación de planes y programas sociales y educativos, Análisis y seguimiento de la Formación Profesional para el Empleo y Educación Mediática y Competencia Digital. Ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado (2008) y publicado diferentes trabajos en revistas indexadas relacionados con los temas citados, participado como ponente y organizador en diferentes congresos internacionales y es investigador principal de varios contratos de investigación con empresas privadas. Miembro del equipo de investigación "Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa (AIES)" ha participado y participa en varios proyectos de I+D+i. Tiene un sexenio de investigación. Email: [belverjose@uniovi.es](mailto:belverjose@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7790-9157>



**TEMÁTICA**  
**LIBRE**



## Mobilizando Jovens para o Ensino Superior: O Caso do Ceará, Brasil

### Mobilizing Young People for University Education: The Case of Ceará, Brasil

Eloisa Maia Vidal <sup>\*,1</sup>, Anderson Gonçalves Costa <sup>2</sup>, Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira <sup>3</sup>  
y Eliana Nunes Estrela <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

<sup>3</sup> Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Brasil

#### DESCRIPTORES:

Ensino médio  
Ensino superior  
Políticas afirmativas  
Exame  
Brasil

#### RESUMEN:

O artigo investiga como a criação de políticas afirmativas federais para o ensino superior, associadas à reformulação do Enem, é incorporada à política do ensino médio numa unidade federada subnacional, o estado do Ceará, Brasil. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e explicativa, recorrendo a indicadores e a documentos oficiais. O período de investigação compreende os anos de 2012 a 2019, e os dados foram obtidos junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, sendo trabalhados a partir de estatística descritiva. Constatou-se que, visando mobilizar e estimular os alunos para progressão na sua trajetória acadêmica, a Secretaria de Educação instituiu estratégias pedagógicas, motivacionais e logísticas que envolvem o conjunto das escolas estaduais e constituem-se como vetores da política educacional para os jovens de ensino médio desse estado. Os resultados das análises confirmam que estas ações tiveram consequências, com alta taxa de participação dos estudantes no exame e crescimento do número de aprovados em cursos de ensino superior, ao longo dos anos. A quantidade de jovens provenientes das escolas públicas que ingressaram no ensino superior corresponde a 1/3 da população cearense com nível superior em 2010, o que evidencia a importância da focalização de uma política pública.

#### KEYWORDS:

High school  
University education  
Affirmative policies  
Exam  
Brasil

#### ABSTRACT:

The paper studies how the creation of federal affirmative policies for higher education, associated with ENEM reformulation, is incorporated into the secondary education policy in a subnational federated unit, the state of Ceará, Brazil. It is a qualitative research, descriptive and explanatory in nature, using indicators and official documents. The investigation period covers the years from 2012 to 2019 and the data were obtained from the Department of Education of the State of Ceará, using descriptive statistics. It has been noticed that aiming to mobilize and encourage students to progress in their academic trajectory, the Education Secretary of Ceara has instituted pedagogical, motivational and logistical strategies that include all state schools and constitute vectors of the state's educational policy to the high school students from this state. The results of the analysis show that these actions had consequences such as a high number of the high school student's participation on the national exam and the increase of number of these student's approval on the universities' courses through the years. The number of young people from public schools who entered higher education corresponds to 1/3 of the Ceará population with higher education in 2010, which highlights the importance of targeting a public policy.

#### CÓMO CITAR:

Vidal, E. M., Costa, A. G., Oliveira, A. G. L. y Estrela, E. N. (2022). Mobilizando jovens para o ensino superior: O caso do Ceará, Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 121-138.  
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.007>

## 1. Introdução

O acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi um grande desafio. Até os anos 1990, o país não conseguia oferecer educação básica pública universalizada, o que fazia um contingente expressivo de crianças e jovens permanecerem fora da escola, e mesmo entre os que conseguiam ter acesso a níveis mais altos de escolaridade, apenas uma pequena parcela conseguia ingressar no ensino superior. Aspectos relacionados ao financiamento da educação pública e a pouca participação do governo federal na oferta de ensino superior fez com que o país adentrasse o século XXI com parcela reduzida de jovens matriculados nesse nível de ensino.

A Constituição Federal de 1988 conseguiu avançar na garantia de direitos sociais no Brasil, entre eles o direito à educação, conforme o artigo 205, ao definir que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, enquanto o artigo 209 assegurou que “O ensino é livre à iniciativa privada...”. Desta forma, o país convive com a oferta pública e a privada, sendo que a primeira predomina na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a segunda no ensino superior, detendo em 2019, 75,8% do total de matrículas (Inep, 2019).

Devido ao seu caráter fortemente excludente e elitista, no período compreendido entre os anos 1960 e 2010, o acesso ao ensino superior deu-se por processos seletivos rigorosos, conhecidos como vestibulares, em que alunos concluintes do ensino médio se submetiam a concorrências que chegavam, em algumas instituições, a mais de 60 alunos para uma vaga. Cada instituição de ensino superior definia processo seletivo específico, e, a depender da procura e reputação da instituição, as provas apresentavam maior ou menor grau de dificuldade. Um mesmo candidato podia participar de vários processos seletivos para instituições distintas, inclusive em estados subnacionais diferentes, desde que os calendários dos exames assim o permitissem. Ao longo dos anos, esse modelo favoreceu o ingresso de jovens das classes média e alta, que geralmente frequentavam a educação básica em escolas privadas, sendo o acesso de jovens de baixa renda a exceção, especialmente nas instituições de ensino superior federais ou estaduais, consideradas com melhores padrões de qualidade, aprofundando as desigualdades associadas ao nível socioeconômico.

Nos anos 2000, movida pela universalização do ensino fundamental e a ampliação gradativa da oferta do ensino médio, a demanda por ensino superior entrou em um novo ciclo, em que a pressão pela garantia do acesso às universidades emergia de todas as classes sociais. Esse período coincide com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República, com um projeto para o ensino superior que diferia do anterior ao apostar na democratização do acesso, inclusão social e diminuição da elitização que marcava os assentos das universidades federais (Fonseca, 2018). Prevalendo a oferta privada em relação à pública, ocorreu um crescimento do número de vagas e matrículas ocasionado pelo deslocamento do debate sobre direito à educação superior, intermediado por segmentos da sociedade que cobravam representatividade no perfil das universidades brasileiras (Senkevics, 2021).

Em decorrência das mudanças advindas com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma avaliação anual da aprendizagem de participação individual e voluntária. O exame apresentava caráter transdisciplinar,

envolvendo os componentes curriculares do ensino médio e avaliava cinco competências e 21 habilidades, julgadas relevantes para uma formação adequada do cidadão ao término da educação básica, assim como também se propunha a oferecer parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Desde sua primeira edição, o Enem permitia que os resultados individuais fossem utilizados como modalidade alternativa ou complementar aos tradicionais exames de acesso ao ensino superior. Esse modelo vigorou até 2009, quando o Enem passou por uma profunda reformulação.

No período 1998-2008, o Enem tinha como objetivo a avaliação do ensino médio, cabendo a cada indivíduo decidir sobre a participação no exame. Algumas instituições de ensino superior passaram a considerar o resultado do Enem em seus processos seletivos, incluindo-o como uma etapa e atribuindo algum peso relativo às demais etapas, o que serviu para aumentar o interesse dos jovens pelo exame. Embora as instituições públicas e privadas tenham feito experiências nessa direção, muitas abandonaram, voltando a adotar o clássico processo seletivo, via vestibular.

Nesse cenário, permanece o desafio de acesso ao ensino superior, sobretudo daqueles com menos privilégios sociais. Reconhecer este problema requer pensar estratégias que possam também compor a agenda política para a educação básica nos estados subnacionais, que abrigam a maior parte das matrículas no ensino médio, muitos dos quais marcados por profundas desigualdades socioeconômicas com repercussão sobre a trajetória do alunado. Assim, ações voltadas para a mobilização e o engajamento de jovens ao Enem, promovidas pelos governos estaduais, interessam ao campo da política educacional para o ensino médio e ao mesmo tempo se articulam com o acesso ao ensino superior.

Este artigo pretende analisar e descrever como a reformulação do Enem, pelo governo federal, é incorporada à política educacional numa unidade federada subnacional, o estado do Ceará, e quais as iniciativas desenvolvidas para mobilizar a participação dos alunos do ensino médio nesta avaliação, como oportunidade de progressão na sua trajetória acadêmica. Embora seja um dos vetores da política educacional do estado, esta iniciativa não tem sido estudada por pesquisadores da área, o que justifica a necessidade de sistematização e análise desta experiência.

Para atender ao objetivo, o artigo está dividido em outras quatro seções. Na sequência são contextualizadas as políticas educacionais que conseguem edificar uma abordagem sistêmica para democratizar o acesso ao ensino superior e a emergência do novo Enem no ano de 2009. Em seguida é apresentado o percurso metodológico da investigação. O artigo segue descrevendo e analisando as estratégias pedagógicas, motivacionais e logísticas adotadas no Ceará para mobilizar e sensibilizar os alunos da rede estadual para participar do exame, bem como os resultados alcançados a partir delas. Encerra-se tecendo considerações sobre a política.

## **2. Revisão de literatura**

### ***2.1. Políticas de inclusão no ensino superior no Brasil***

As duas décadas que iniciam o século XXI no Brasil são marcadas pela implementação de políticas educacionais que fomentam a universalização do ensino fundamental e a progressiva ampliação da oferta de educação infantil e ensino médio por parte do poder público. Este movimento de crescimento da oferta de educação básica pode ser compreendido a partir de três momentos relevantes.

O primeiro ocorre com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, um fundo contábil que subvinculava recursos financeiros da educação, estabelecendo um valor aluno-ano, e que estimulou, num curto espaço de dez anos de vigência, a universalização do ensino fundamental. Em decorrência da crescente quantidade de estudantes concluindo esta etapa da educação básica, iniciou-se, na virada do século, o segundo momento, com a demanda por vagas no ensino médio.

Mesmo sem fonte de recursos financeiros assegurados, os estados subnacionais, responsáveis legais pela oferta desta etapa educacional, ampliaram o número de vagas. O crescimento de matrículas no ensino médio caminhou em ritmo acelerado até o ano de 2006, quando se estabilizou para, nos anos seguintes, começar uma lenta redução. Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), um novo fundo contábil, que passou a subvincular recursos financeiros, atendendo todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as modalidades educacionais (educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, etc.) com vigência de 14 anos.

O terceiro momento foi marcado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos, passando a incluir a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade) e jovens de 15 a 17 anos, a faixa etária ideal recomendada para o ensino médio. Embora o atendimento ao ensino médio não esteja universalizado, se registra crescimento nas taxas de escolarização líquida e redução da distorção idade-série, o que representa a melhoria do fluxo escolar (Inep, 2020).

O crescimento das matrículas no ensino médio tencionou ainda mais a procura por vagas no ensino superior, e, com a incapacidade do sistema público aumentar o contingente de vagas, a oferta privada passou a responder pela grande maioria da demanda, o que explicita a situação paradoxal que a educação superior já vivia: os ingressantes no ensino superior público e gratuito são aqueles provenientes das escolas privadas de educação básica, acentuando as desigualdades sociais (Trevisol e Nierotka, 2015) e confirmando que é na passagem da educação básica para o ensino superior que os marcadores sociais atuam mais fortemente (Gonçalves e Ramos, 2019). Aos alunos que frequentaram as escolas públicas durante a educação básica resta o ingresso no ensino superior das instituições privadas, cujos valores de mensalidades inviabilizam o acesso e a permanência do jovem, tornando-os instáveis e em instituições que, em sua maioria, são de baixa qualidade (Neves et al., 2007).

Diante destas contradições, e com a eleição de um governo nacional comprometido com pautas sociais, passam a ser implementadas políticas públicas que proporcionaram o crescimento de vagas e matrículas no ensino superior, o que leva Bastiani e Arbave (2018, p. 142) a afirmarem que esse movimento “cumprir um papel relevante quanto à justiça social”, pois, “significa atenção às parcelas da população historicamente desassistidas e inviabilizadas ao acesso à educação de nível superior. Dito de outra forma, significa: reparar, incluir”. Essas iniciativas envolveram a indução do aumento de vagas nas instituições de ensino superior privadas, e, em menor proporção, o crescimento da quantidade das instituições de ensino superior federais públicas, que passaram a disponibilizar mais vagas em novas unidades criadas no interior dos estados subnacionais e ampliação de suas sedes, geralmente nas capitais ou grandes centros urbanos.

Um novo arcabouço jurídico-legal se consubstanciou por meio de um conjunto de políticas inclusivas, entre as quais merecem destaque: a) a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 2001 e sua ampliação em 2010; b) o Programa Universidade para Todos (Prouni) criado em 2005; c) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007 e d) a Lei das Cotas, em 2012. Enquanto os dois primeiros envolvem iniciativas de políticas educacionais dirigidas para o setor privado, o Reuni representa forte investimento no setor público e a Lei de Cotas tem caráter abrangente, uma vez que pode ser considerada um marco legal, que embora tardio, repara parcialmente uma dívida histórica das elites políticas e econômicas brasileiras.

A primeira dessas iniciativas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com o objetivo de financiar cursos de graduação para alunos matriculados nas instituições de ensino superior privadas, cuja renda familiar não suportasse o pagamento de mensalidades. Funcionava como um sistema de empréstimo a juros módicos, que o aluno teria que pagar de forma parcelada após a conclusão do curso de graduação.

Ampliado em 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com redução dos juros, o financiamento passou a ser liberado em qualquer período do ano (Carmo et al., 2014), mas continuou sendo uma política com ônus para os alunos, uma vez que a dívida contraída precisava ser quitada após a conclusão do curso. Rossetto & Gonçalves (2015, p. 806), alertam que o Fies era de “difícil acesso para as pessoas em piores condições de vida, porque exigia fiador em todos os contratos e não possibilitava 100% de financiamento”, situação que foi sanada a partir de 2010, quando o FNDE retirou o fiador das condições de financiamento e assumiu até 100% do valor a ser financiado. Em razão dessas modificações, houve aumento do número de contratos deste crédito, mas a situação voltou a sofrer novas alterações em 2016, o que leva novamente a redução do interesse pelo financiamento. Mesmo no interstício em que se observa aumento no número de contratos firmados, não houve incremento proporcional das matrículas no ensino superior privado, o que revela que, aqueles que já estavam no sistema migraram para o Fies, estimulados pelas instituições, e se beneficiaram das baixas taxas de juro (Resende, 2018), uma oportunidade de lucro e de consolidação do setor privado proporcionadas pelo governo federal (Santos et al., 2021).

O Prouni foi criado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. A lei de criação do Prouni define que as bolsas de estudo do programa devem ser destinadas àqueles estudantes que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas ou na condição de bolsista integral em instituições privadas. A lei ainda estabelece que podem ser beneficiários da política estudantes portadores de deficiência e professores das redes públicas que pretendam cursar pedagogia ou licenciaturas (Brasil, 2005). O Programa financia bolsas integrais ou parciais para alunos das instituições de ensino superior privadas a depender da renda familiar, - até 1 ½ salários-mínimos, bolsa integral; e 3 salários-mínimos, bolsa parcial. As bolsas são financiadas pelas instituições privadas por meio da isenção de Imposto sobre a Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Desde sua criação, o Prouni tem atendido um número crescente de alunos e contribuído para o aumento do contingente de jovens matriculados no ensino superior nas instituições privadas.

Essas duas iniciativas de financiamento do ensino superior, dirigidas para o setor privado de ensino, tem sido objeto de críticas por parte de estudiosos do assunto. No caso do Fies, diz respeito ao modelo de governança, uma vez que tem apresentado alto nível de inadimplência e risco de crédito para instituições financiadoras; e o Prouni, pelo fato de a isenção fiscal representar, na visão de muitos, recursos públicos aplicados na educação privada (Heringer, 2011; ver também, Pacheco, 2013; Oliveira, 2015). No entanto, elas não deixam de ser consideradas políticas de ação afirmativa, conforme argumenta Senkevics (2021), o que pode ser observado pelo crescimento de matrículas no ensino superior para parte de jovens de classes mais pobres e vulneráveis social e economicamente.

O Reuni, institucionalizado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (art. 1º), assim como entre suas diretrizes estão “I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; [...] V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (art. 2º). O Programa também previa financiar a expansão das instituições mediante plano de reestruturação a ser apresentado ao Ministério da Educação. Sua duração foi de cerca de dez anos e criou 18 novas universidades federais e 173 campi universitários no interior do país.

As Cotas Étnico-Raciais e Sociais estabelecida pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, é fruto de um movimento iniciado no ano 2000 quando algumas universidades começaram a criar critérios em forma de cotas destinadas ao ingresso de alunos provenientes das escolas públicas, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e a Universidade de Brasília (UnB), com cotas para afrodescendentes. No entanto, foi somente em 2012 que o Congresso Nacional aprovou legislação que estabeleceu que 50% das matrículas por curso e turno em todas as universidades e institutos federais do país seriam destinadas a alunos provenientes do ensino médio público autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, levando-se em conta a proporcionalidade de afrodescendentes e indígenas existentes em cada unidade federada.

A Lei de Cotas destina primeiramente 50% das vagas aos candidatos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização em nível médio e, num segundo momento, no interior dessa reserva cria outras duas condições: 50% deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; e uma proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (Brasil, 2012, art. 3º).

Estas políticas apresentam condicionalidades distintas, embora todas se caracterizem por possuírem dimensões afirmativas e inclusivas: as cotas utilizam como condição o ensino médio público, renda e raça (Rossetto e Gonçalves, 2015), enquanto o ProUni utiliza os critérios de ensino médio público e renda e o Fies atende apenas ao critério de renda (Senkevics, 2021).

A implementação dessas quatro iniciativas de políticas públicas no período de quinze anos teve forte impacto sobre o ensino superior no país, possibilitando não só o crescimento de matrículas, mas o acesso de jovens historicamente excluídos por questões associadas a classe social, raças, deficiências etc. O que parece questões

superadas em países desenvolvidos, e mesmo em nações em estágio de desenvolvimento semelhante ao do Brasil, ainda se coloca como desafios especialmente sensíveis a retrocessos, em decorrência das fragilidades apresentadas pelas iniciativas, duas das quais são sujeitas a tempestividade da economia e mudanças de regramentos, que às vezes avançam, outras vezes recuam.

## ***2.2. Mudanças no exame nacional do ensino médio (Enem)***

Criadas as condições que permitiram o aumento de vagas no ensino superior e iniciativas que asseguravam bolsas de estudos ou financiamento a juros baixos àqueles que conseguiam ingressar neste nível de ensino, o desafio se deslocou para os mecanismos de ingresso cuja seletividade continuava marcadamente excludente para os jovens provenientes das escolas públicas. É então que em 2009, o Enem passa por uma reformulação que afeta as instituições federais de ensino superior, ao introduzir um novo modelo que implica na padronização dos processos seletivos para admissão de alunos, o conhecido vestibular. Entre os objetivos do Novo Enem, o artigo 2º da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, indica suas pretensões em criar condições de acesso a programas governamentais; avaliar o desempenho das escolas de ensino médio, prevendo divulgar os resultados por unidade escolar; e avaliar o desempenho dos estudantes ingressantes no ensino superior (Brasil, 2009).

Estes três objetivos apontam o caráter multiuso do exame na medida em que: a) é parâmetro para definição de acesso a programas governamentais que beneficiem os jovens, como a concessão de bolsas de demanda social ou estudos para a permanência nas instituições públicas federais ou continuidade de estudos, a exemplo do Programa Bolsa Permanência e do Programa Federal Ciências sem Fronteiras (descontinuado em 2017); b) funciona como uma avaliação externa para a escola, envolvendo todas as áreas de conhecimento; e c) é critério de admissão a vagas para ingresso nas instituições de ensino superior: nas públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSu); nas privadas, para acesso às bolsas do Prouni ou compondo com outros critérios adotados por estas instituições para processos seletivos de ingresso aos cursos superiores.

Para viabilizar a unificação do processo seletivo pelo Enem, o Ministério da Educação criou o SiSU, um sistema informatizado que utiliza as notas do Enem para selecionar os ingressantes nas vagas, cursos e turnos disponibilizados pelas instituições federais. Sua configuração nacional torna o processo de seleção “mais equitativo porque permite a participação de certas parcelas da população que outrora sequer participavam dos vestibulares das inúmeras universidades federais pelo fato de não poderem custear os gastos de transporte e estadia envolvidos” (Oliveira, 2015, p. 160). No entanto, embora a proposta possa ser considerada mais inclusiva e igualitária, na prática a mobilidade dos estudantes não tem sido a esperada, em parte explicada pela insuficiência de políticas estudantis que assegurem a permanência dos jovens universitários diante desses deslocamentos. Mesmo o SiSU sendo uma iniciativa federal, algumas instituições estaduais e municipais aderiram ao sistema para selecionar seus estudantes no total ou em parte, o que aumentou ainda mais a quantidade de vagas de ensino superior públicas disponibilizadas de forma equitativa para concorrência.

Esse conjunto de iniciativas aludidas para o acesso ao ensino superior tem seu ponto de integração com a educação básica a partir da criação e implementação do Enem/SiSu. Com isso as contradições apontadas são abaladas por essas medidas, e o acesso ao ensino superior passa a ser uma possibilidade exequível para àqueles a quem tal direito vinha sendo negado há séculos. É nesse cenário de criação de políticas afirmativas e de inclusão para acesso ao ensino superior que o estado do Ceará

identifica uma oportunidade de mobilizar e estimular os estudantes das escolas públicas para participarem do Enem.

### 3. Método

O problema é abordado por meio de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e explicativa (Gil, 2017), utilizando de indicadores de acesso ao ensino superior, documentos oficiais e referências bibliográficas sobre o assunto.

A fim de verificar na agenda governamental ações de mobilização e estímulo aos estudantes, recorreu-se ao levantamento de documentos produzidos pelo governo estadual no interstício 2007-2020, que compreende três mandatos governamentais de um mesmo grupo político. Foram buscadas as Mensagens à Assembleia Legislativa, que são relatórios de prestação de contas apresentados anualmente na abertura dos trabalhos legislativos; os planos de governos; e as legislações educacionais. Além destes, coletou-se relatórios e publicações institucionais no sítio da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará (Seduc). A análise documental foi precedida pela leitura exploratória do material, a partir da qual foi possível identificar aqueles que tratavam do acesso ao ensino superior como vetor da política de ensino médio, seguida pela análise de conteúdo dirigida pela questão norteadora da pesquisa (Bardin, 2010).

Os indicadores analisados envolvem o período 2012-2019, e foram fornecidos pela Seduc, em planilha de Excel, por meio de solicitação especial, sendo trabalhados com uso de estatística descritiva, observando dados sobre matrículas do ensino médio, número de inscritos e aprovados no Enem discriminados por tipo de ingresso à universidade. A partir da análise desses indicadores buscou-se verificar eventuais alterações nas taxas de aprovação dos estudantes no SiSU e vestibulares ao longo da implementação das estratégias do governo estadual.

### 4. Janela de oportunidade para os estudantes das escolas públicas: O caso do Ceará

Dadas as difíceis condições de acesso ao ensino superior no Brasil, que, como visto, são marcadas por desigualdades forjadas historicamente, mobilizar políticas que garantam a presença das classes menos favorecidas no espaço universitário foi um desafio enfrentado pelo governo federal ao longo dos últimos vinte anos. É fato que algumas das políticas públicas implementadas o foram sob forte tensionamento, como o que diz respeito à relação público-privado, no entanto, não se pode negar que a democratização do acesso ao ensino superior foi posta no horizonte das políticas governamentais.

Enquanto um “estado de coisas” (Rua, 2014, p. 66), o difícil acesso ao ensino superior incomodava e gerava insatisfação nos indivíduos e movimentos sociais que reivindicavam esse direito, mas, por muito tempo, a questão não constituiu a agenda do poder executivo. É só a partir do momento em que o “estado de coisas” é reconhecido como problema público que as alternativas a ele são equacionadas.

Para efeitos deste artigo, é importante ter em vista que a condição de Estado federativo no Brasil impõe desafios de ordens diversas que repercutem tanto na formulação como na implementação das políticas públicas. Significa dizer, como observa Secchi (2010, p. 7), que “a cada nível da política pública, há um entendimento diferente dos

problemas e das soluções, há uma configuração institucional diferente, existem atores e interesses diferentes”. Portanto, ainda que haja uma política de Estado de nível estratégico-estrutural (Secchi, 2010), como a do ensino superior, são necessários instrumentos variados que atendam os diferentes problemas que surjam em sua operacionalização, seja em termos de implementação, seja de resultados.

É nesse sentido que o artigo se aproxima da ideia de que a garantia do acesso ao ensino superior no Brasil pode ser encarada também como um desafio das unidades subnacionais, que são responsáveis pela oferta de ensino médio, última etapa da educação básica. Esse momento de terminalidade de um nível educacional tem forte impacto sobre o perfil de qualificação das novas gerações que vão atuar como a população economicamente ativa pelas próximas décadas. Dados da OCDE (2020) mostram que no Brasil, a remuneração para aqueles que concluem um curso superior é, em média, 114% superior aos dos que concluem o ensino médio e 258% superior aos daqueles que possuem o ensino médio incompleto em 2017. É nesse contexto de disparidades salariais que os jovens percebem o acesso ao ensino superior como uma estratégia de mobilidade social de cunho geracional.

Percebendo que as políticas federais de inclusão no ensino superior podem ser potencializadas a partir da implementação de políticas estaduais, o estado do Ceará tem usado de estratégias com foco nos estudantes do ensino médio, visando, com isso, favorecer o acesso à universidade e possibilitar mobilidade social a partir da educação. Nessa perspectiva, o poder público procura articular políticas educacionais que visem “conjuguar iniciativas de desarrollo socioeconómico junto con el diseño de acciones socioeducativas” (Serrano et al., 2020, p. 153), investindo no desenvolvimento das capacidades e conhecimentos dos jovens matriculados no ensino médio. E esse movimento, passa necessariamente, pelo incentivo a participação no Enem.

O Ceará é uma das 27 subunidades nacional que carrega as marcas das desigualdades sociais ao apresentar um índice de Gini de 0,547 em 2019, maior que o da região Nordeste (0,531) e do Brasil (0,509) (Ipece, 2020). Outros indicadores sociais também mostram que 29,1% da população vive em condições de pobreza, correspondendo a 1.105.457 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), um programa federal que “contribui para erradicar a fome, a pobreza e a extrema pobreza no país, apoiando-se na articulação interfederativa, com esforços conjugados das três esferas de governo: federal, estadual e municipal”<sup>1</sup>, cujo valor médio mensal do benefício no estado é de R\$ 74,44, equivalente a U\$ 14,31 dólares americanos em julho de 2021.

Dados de 2019 mostram que de um total de 1.253.622 matrículas públicas no ensino fundamental e médio nas redes estadual e municipais, 866.179 (69,1%) são crianças e jovens acompanhados pelo PBF, por meio da frequência escolar<sup>2</sup>. No caso do ensino médio, a oferta pública é assegurada pela rede estadual, cuja gestão é centralizada na Secretaria de Educação do estado. O ano de 2019 registra 323.094 alunos cursando esta etapa da educação básica, atendidos em 718 escolas distribuídas pelos 184 municípios. Nessa rede escolar atuam 17.000 docentes entre professores efetivos e temporários, com regime de trabalho de 20 ou 40 horas semanais.

Nos últimos trinta anos, as políticas educacionais no estado têm seguido algumas diretrizes que orientam para a universalização do atendimento da população em idade

---

<sup>1</sup> <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/carta-gestao-estaduais.pdf>

<sup>2</sup> <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/painel.html>

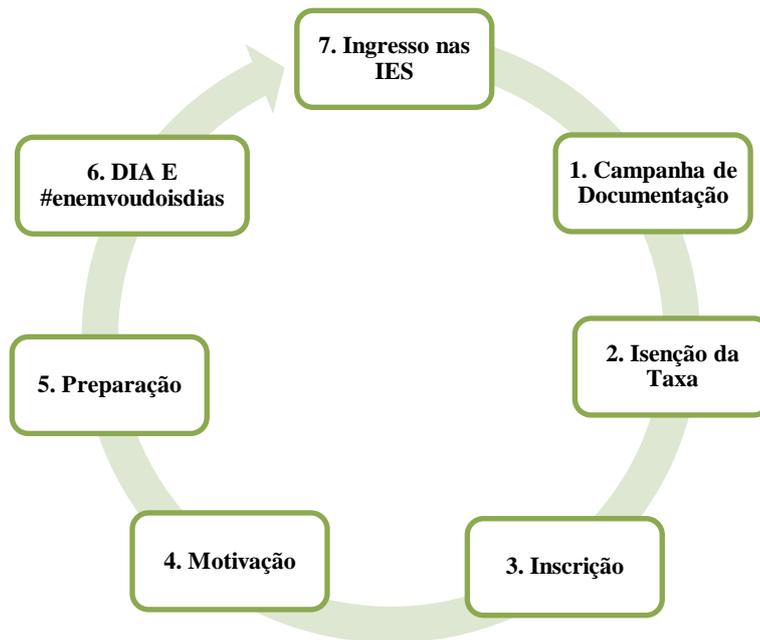
escolar, melhoria nos resultados de desempenho nas avaliações em larga escala e aumento do número de anos de estudos das novas gerações. É nessa perspectiva que o estado vislumbrou uma janela de oportunidade diante das reformulações realizadas no Enem em 2009 para ampliar o contingente de alunos das escolas públicas no ensino superior, amparados pelas políticas afirmativas criadas pelo governo federal, complementadas por iniciativas desenvolvidas no âmbito do poder público estadual. O pano de fundo da estratégia do governo é a preparação e mobilização de alunos para participação no Enem.

Este objetivo pode ser observado em documentos oficiais que tratam do tema da educação básica no Ceará. Pelo menos desde 2006 se reconhecia os baixos resultados dos estudantes no Enem (Ceará, 2006), mas foi a partir de 2011 que o governo estadual passou a sistematizar ações voltadas para o ingresso dos alunos no ensino superior no âmbito dos Projetos Enem 2011 e Preparação Rumo à Universidade, que consistiam na disponibilização de ambiente virtual de aprendizagem e distribuição de materiais impressos a fim de preparação para o exame (Ceará, 2012). Deste então, o apoio aos estudantes no Enem, como incentivo à inserção na universidade, tornou-se um dos três vetores da política educacional do estado, ao lado da política de colaboração entre estado e municípios e da articulação do ensino médio à educação profissional (Ceará, 2014a).

A preocupação com o reduzido número de estudantes das escolas públicas que tinha acesso à universidade entrou na agenda política estadual, que passou a fomentar ações articuladas no sentido de assegurar a continuidade de trajetória escolar desses jovens com o acesso ao ensino superior, o que confirma que “a política pública pode ser composta por mais políticas públicas que a operacionalizam” (Secchi, 2010, p. 6). Há nesse movimento duas questões que merecem destaque: primeira, que o estado, ao identificar o problema público, conjuga esforços para enfrentá-lo com ações que estimulam os alunos e envolvem escolas e professores; segunda, que a sistematização destas estratégias toma como impulso as políticas federais de inclusão no ensino superior e as mudanças no Enem, como mencionado acima.

A importância dada pelo governo estadual a esta política pode ser evidenciada também pelos recursos destinados para o desenvolvimento das ações; pelas propostas de fortalecimento das estratégias articuladas à elevação do desempenho acadêmico dos estudantes (Ceará, 2014a); pelo planejamento de metas estratégicas que articulam o Enem e a qualidade da educação básica (Ceará, 2016); e o acompanhamento do percentual de estudantes concluintes do Ensino Médio com proficiências satisfatórias no Enem (Ceará, 2017, 2018, 2020). Como resultado, a repercussão nas escolas é observada pelo alinhamento das estratégias nas ações administrativas e pedagógicas (Oliveira, 2020), que devem envidar esforços para a universalização da participação dos alunos no exame.

Atualmente, o conjunto de iniciativas dirigidas às escolas e aos alunos para mobilizar e estimular a participação no Enem são agrupadas em torno de um programa denominado Enem Chego Junto Chego Bem, promovido pela Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (Copes) da Secretaria Estadual da Educação, que tem como objetivo promover o protagonismo estudantil nas escolas estaduais de ensino médio a fim de estabelecer uma cultura de engajamento e proatividade dos estudantes (Seduc, s/d). Na esteira desse objetivo, o Enem Chego Junto Chego Bem conta com uma estrutura de acompanhamento e monitoramento que envolve ações multiformes em torno de sete etapas, como mostra a Figura 1.

**Figura 1***Esquema de ações do programa Enem Chego Junto Chego Bem*

Essas etapas acontecem durante o ano letivo e contam com apoio financeiro específico para sua realização, assim como envolvem instituições públicas e privadas, que se associam à gestão das escolas para a plena realização do objetivo final. A seguir é descrito em que consiste cada uma das etapas.

- Campanha de Documentação: no intuito de assegurar uma maior participação no Enem, no início do ano letivo, as escolas se organizam para que os alunos do ensino médio, especialmente os matriculados na 3ª série, providenciem a documentação exigida pelo Ministério da Educação (MEC) para solicitação de isenção da taxa de inscrição no exame. Documentos como Cadastro de Pessoa Física (CPF) realizado junto à Receita Federal do Brasil e Célula de Identidade que deve ser retirada junto à Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS) são exigidos para todos os alunos interessados em participar do Enem, assim como a criação de um endereço de e-mail válido e único.
- Isenção da Taxa: a etapa de solicitação de isenção de taxa de inscrição tem calendário previamente definido pelo Edital do Enem e os estudantes das redes públicas regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio contam com o acompanhamento de suas respectivas escolas para auxiliá-los no processo de solicitação da isenção, que exige, além do CPF e da Célula de Identidade, outros documentos individuais que serão emitidos pela própria escola e que diz respeito a situação acadêmica do aluno.
- Inscrição: com os estudantes já isentos, dá-se início ao processo de inscrição através da Página do Participante no Inep. Esse momento é marcado por grande mobilização, em todos os níveis hierárquicos da Secretaria de Educação, considerando a meta de cada unidade escolar conseguir inscrever todos os alunos que se encontram cursando a 3ª série do ensino médio.
- Motivação: os estudantes inscritos no Enem são beneficiários de atendimento escolar diferenciado, no sentido de informar, esclarecer e orientar sobre a

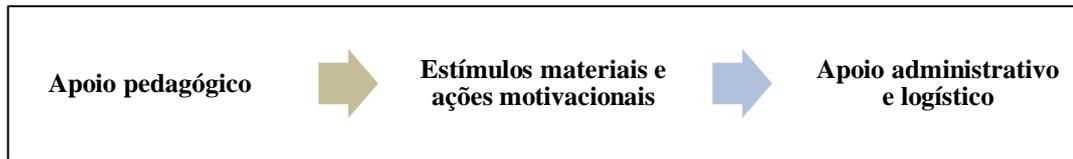
importância do exame para a continuidade de sua trajetória escolar, o acesso ao ensino superior, a escolha da profissão etc. O projeto Ampliando Horizontes, convida profissionais liberais e servidores públicos de diversas áreas de conhecimento para falarem sobre suas profissões e carreiras, de modo a servir de inspiração e esclarecimento aos estudantes. Além dessas informações qualificadas que contribuem para o conhecimento do mundo das profissões, são incluídas palestras motivacionais que apoiam os estudantes no sentido de acreditarem no seu potencial e perseverarem em suas conquistas. Essa etapa acontece durante todo o ano letivo, com programação nas escolas.

- **Preparação:** diversas estratégias têm sido disponibilizadas aos estudantes inscritos no Enem para fortalecer o processo de preparação para as provas, tais como: Enem Não Tira Férias (intensivo de aulas durante o mês de julho), Fds Curtindo Enem (atividades aos finais de semana que integram lazer e aulas preparatórias), Enem na Rede (material interativo estruturado por meio do uso do Portal Aluno Online), Quiz Enem (jogo virtual de perguntas e respostas para consolidar as aprendizagens), Conexão Seduc (agenda virtual com programações diversas na linguagem de webinários e colóquios, exibidas via Youtube), Conexão Educação (teleaulas via televisão educativa e outros canais televisivos institucionais abertos). Instituições educacionais não públicas contribuem com algumas iniciativas oferecendo material estruturado (cadernos de provas, apostilas, acesso a cursos online), simulados online e impressos, live aulas, videoaulas veiculadas em mídias diversas, e um concurso de redação Chego Junto Chego a 1000<sup>3</sup> que movimenta toda a rede escolar com vistas a produção textual com corretores de redação dando feedbacks e que culmina em um evento dinâmico com diversas premiações e publicação dos textos selecionados.
- **DIA E (#enemvoudoisdias):** para assegurar a presença dos alunos nos dois dias do exame são providenciados transportes para aqueles que necessitam, créditos nas carteiras de estudante e passaportes a serem usados nos transportes urbanos a depender da demanda da região. Além do apoio no transporte, é providenciado material identificador dos alunos das escolas públicas como camisas com logomarca institucional e itens alimentícios, água e canetas, a serem distribuídos aos candidatos em tendas locadas e montadas próximas aos pontos de aplicação da prova.
- **Ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES):** com a divulgação dos resultados do Enem e abertura do SiSu, Prouni e demais processos seletivos, as escolas asseguram apoio aos estudantes para a realização das inscrições nesses sistemas que garantirão o ingresso no ensino superior das instituições públicas e privadas do estado e do país.

Como ilustrado na Figura 2, as ações do Enem Chego Junto Chego Bem podem ser sintetizadas em três eixos: apoio pedagógico; estímulos materiais e ações motivacionais; e apoio administrativo e logístico.

---

<sup>3</sup> A expressão faz referência à nota máxima da prova de redação no Enem que vai de zero a mil considerando as competências exigidas no edital.

**Figura 2****Esquema de ações do programa Enem Chego Junto Chego Bem**

Para além do interesse em criar condições de acesso para os alunos das escolas públicas no ensino superior, a Secretaria de Educação também procura aproveitar o Enem como uma avaliação externa em larga escala, e para isso a universalização da participação dos alunos da 3ª série do ensino médio no exame é imprescindível (Ceará, 2016). Como o Enem avalia competências e habilidades dos estudantes a partir de todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino médio esse interesse é justificado pelo fato de seus resultados possibilitar obter um panorama do desempenho das escolas de ensino médio a cada ano. Esse movimento, no entanto, vai de encontro às finalidades que o Enem assumiu desde 2009, não como avaliação da qualidade da educação básica, mas “um exame para acesso ao Ensino Superior, finalizando-se na emissão do desempenho de cada ‘candidato’” (Amaral et al., 2020).

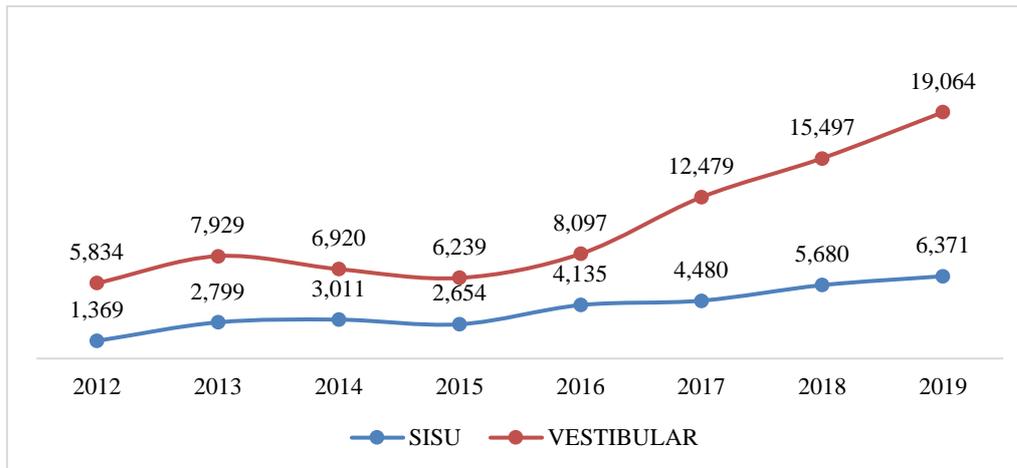
Os efeitos da mobilização em torno do Enem produzida pela Secretaria de Educação associado aos interesses dos alunos pela continuidade de sua trajetória escolar podem ser observados nos dados apresentados na Quadro 1, no período 2012-2019.

**Quadro 1****Matrículas na 3ª série do ensino médio, inscritos e aprovados no Enem**

Ano	Matrículas 3ª série do Ensino Médio	Total inscritos com isenção de taxa*	Total de Aprovados em cursos de ensino superior	% de aprovados em relação a matrícula	% de aprovados em relação aos inscritos
2012	99.355	87.563	7.203	7,2%	8,2%
2013	98.127	91.983	10.728	10,9%	11,7%
2014	97.654	97.387	9.931	10,2%	10,2%
2015	94.038	93.891	8.893	9,5%	9,5%
2016	95.833	95.049	12.232	12,8%	12,9%
2017	93.788	95.148	16.959	18,1%	17,8%
2018	95.896	97.021	21.177	22,1%	21,8%
2019	97.703	98.412	25.435	26,0%	25,8%

*Nota.* \*Inclui alunos egressos das escolas públicas de anos anteriores. Secretaria de Educação do estado do Ceará, 2021.

Analisando a série histórica, se observa que em oito anos, o número de aprovados em cursos superiores que tiveram sua trajetória escolar no ensino médio público mais do que triplicou e que a partir de 2016 ocorre um crescimento médio anual da ordem de 30% no número de estudantes que conseguem uma vaga nas instituições de ensino superior. No total, são 112.558 alunos provenientes das escolas públicas que ingressaram no ensino superior no período de 2012-2019, o que dá uma média de 14.070 alunos por ano e desse total, 48.801 (43,4%) foram admitidos em instituições públicas federais e estaduais. Essa quantidade de ingressantes chama a atenção, especialmente quando se constata que o estado do Ceará possuía em 2010, 352.253 pessoas com formação de nível superior (IBGE, 2010). Quando se considera o tipo de ingresso os dados obtidos são apresentados no Figura 3.

**Figura 3***Número de aprovado por tipo de ingresso 2012 - 2019*

Em 2012, o número de alunos das escolas públicas aprovados para cursos de ensino superior nas instituições federais e estaduais representava 19% do total de inscritos, valor que se estabiliza em torno de 28% nos anos seguintes, até 2019. Os dados da Figura 3 permitem constatar que a quantidade de jovens que ingressam no ensino superior por processos seletivos no modelo vestibular é expressivamente maior, o que significa o acesso majoritário a instituições de ensino superior privadas, utilizando os programas federais Fies e Prouni como suportes financeiros em forma de crédito ou bolsas.

Para aqueles que são admitidos em instituições públicas federais existem o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e o Programa Bolsa Permanência que têm como objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior. Nessa mesma direção, o governo do Ceará lançou no ano de 2017 o Programa Avance-Bolsa Universitário que concede auxílio financeiro aos alunos egressos da rede pública estadual, em situação de vulnerabilidade econômica, que ingressam no ensino superior, havendo reserva para negros, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas. As condições para recebimento das bolsas são estabelecidas em edital específico, podendo o aluno recebê-la pelo período de doze meses. O apoio de governos estaduais a estudantes egressos de suas redes que adentram o ensino superior é prática incomum no Brasil, devendo ser objeto de investigações futuras.

A situação vivida pela educação superior brasileira a partir da implementação das políticas afirmativas aludidas anteriormente ocorre simultaneamente a uma mudança de paradigma que vem se instaurando no ensino superior, em que se passa do modelo de “universidade de ensinar” para a “universidade de aprender”, o que segundo Pegalajar (2020) exige dos jovens ingressantes nas instituições, o desenvolvimento de sua autonomia, o conhecimento sobre seus processos cognitivos e a capacidade de controlar suas aprendizagens. Isso implica também numa reformulação de práticas pedagógicas historicamente consolidadas mobilizando os professores a repensar suas metodologias, planejamentos e modelos de avaliação que se adequem ao novo paradigma, o que tem representado um grande desafio.

## 5. Considerações finais

A constitucionalização do direito à educação básica no Brasil como dever do Estado tem pouco mais de trinta anos e o processo de universalização do acesso é mais recente

ainda. No caso do ensino superior, só a partir da primeira década do século XXI é possível falar em ampliação do acesso e criação de políticas afirmativas que têm como objetivo favorecer um contingente expressivo da população até então excluída de galgar esse nível de escolaridade. Essas políticas conseguiram cumprir, embora de forma parcial, as premissas de ‘reparar’ e ‘incluir’.

As políticas concebidas no nível federal sofrem processos de adaptações e adequações no âmbito das unidades subnacionais e no caso do estado do Ceará, as modificações introduzidas no Enem a partir de 2009, associadas às políticas afirmativas dirigidas para o ensino superior, foram percebidas como uma oportunidade de aumentar a participação dos alunos das escolas públicas neste nível de ensino. Ao implementar ações de mobilização dos estudantes, se reconheceu que o acesso ao ensino superior é um dos vetores da política de ensino médio do estado, e, uma vez instituído na agenda política, diferentes estratégias foram mobilizadas. Essas ações se iniciam com iniciativas de mobilização e estímulo, contemplando preparação sistemática e envolvimento dos alunos para a continuidade de sua trajetória escolar. Como resultado, produziu em oito anos o acesso a mais de 100.000 jovens provenientes das escolas públicas ao ensino superior.

Os dados mostram que a quantidade de estudantes das escolas públicas que ingressaram no ensino superior representa cerca de 1/3 da população que possuía nível superior no estado em 2010. Embora possa ser considerada uma iniciativa bem-sucedida no que diz respeito ao ingresso, ainda não é possível mensurar a quantidade de jovens que consegue concluir a formação de nível superior. Mesmo assim, esse movimento de aumento dos anos estudos para parcela da população antes excluída significa avanços que repercutirão na dinâmica social e junto às novas gerações. Reconhecendo-se os limites deste artigo, espera-se que novas investigações possam avaliar a relação de causalidade entre o acesso ao ensino superior e as estratégias implementadas no Ceará, associada a variáveis de desigualdades observadas no sistema escolar, como raça, gênero e sexo, bem como as trajetórias do alunado.

## Referências

- Amaral, M. F. B., Alavarse, O. M. e Silva, F. A. (2020). O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: Um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. *Olhar De Professor*, 23, 1-18.  
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15616.209209225971.0530>
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bastiani, S. C. e Arbage, L. A. (2018). As políticas para expansão e democratização do acesso à educação superior no cenário brasileiro. *Revista Pedagógica*, 20(44), 137-152.  
<https://doi.org/10.22196/rp.v20i44.3673>
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasil
- Carmo, E. F., Chagas, J. A. S., Figueiredo Filho, D. B. e Rocha, E. C. (2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95, 304-327.  
<https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000200004>
- Ceará. (2006). *Diretrizes para o plano de governo da Coligação Ceará Vota Para Crescer*. Fortaleza.
- Ceará. (2012). *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Seplag.
- Ceará. (2014a). *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Seplag.

- Ceará. (2016). *Lei nº16.025, 30 de maio de 2016*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Casa Civil.
- Ceará. (2017). *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Seplag
- Ceará. (2018). *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Seplag
- Ceará. (2020). *Mensagem à Assembleia Legislativa*. Seplag
- Fonseca, R. (2018). Democracia e acesso à universidade no Brasil: Um balanço da história recente (1995-2017). *Educar em Revista*, 34(71), 299-307.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62654>
- Gil, C. A. (2017). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, 6ª edição. Atlas.
- Gonçalves, F. G. e Ramos, M. P. (2019). Sucesso no campo escolar: Condicionantes para entrada na universidade no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40, 1-22.  
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019188393>
- Heringer, R. (2011, 7 de febrero). *Expansão do ensino superior no Brasil: Acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão* [Comunicación]. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo.
- IBGE. (2010). *Censo demográfico 2010*. IBGE.
- Inep. (2019). *Sinopse estatística da educação superior 2019*. Inep.
- Inep. (2020). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação*. Inep.
- Ipece. (2020). *Enfoque econômico nº 218*. Ipece.
- Lei 9394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996.
- Lei nº 10.260 de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 12 de julho de 2001.
- Lei nº 11.096 de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 13 de janeiro de 2005.
- Lei nº 12.711 de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 29 de agosto de 2012.
- Lei 15.702 de 2014. Altera o inciso II do art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009, que institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. 20 de outubro de 2014.
- Lei nº16.025, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). 30 de maio de 2016.
- Neves, C. E. B., Raizer, L. e Fachinnetto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: Novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, 9(17), 124-157.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>
- OCDE. (2020). *Education at a glance 2020*. OECD Indicators.
- Oliveira, A. B. C. (2015). O Enem como processo seletivo para o ensino superior: Algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17/18). <https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.40721>
- Oliveira, B. K. A. (2020) *Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Pacheco, J. A. (2013). *As metamorfoses do ENEM: De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior* [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pegalajar, M. C. (2020). Estrategias de trabajo autónomo en estudiantes universitarios noveles de educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002>

- Portaria nº 109 de 2009. [Ministério da Educação]. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). 27 de maio de 2009.
- Resende, M. V. A. (2018) *Crédito educativo: Uma análise comparada sobre focalização e sustentabilidade financeira em programas de financiamento estudantil no Brasil, Estados Unidos e Austrália* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Rossetto, C. B. e Gonçalves, F. D. O. (2015). Equidade na educação superior no Brasil: Uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados*, 58, 791-824.  
<https://doi.org/10.1590/00115258201559>
- Rua, M. G. (2014). *Políticas públicas*. UFSC.
- Santos, A. V., Chaves, V. L. J. e Paixão, D. L. L. (2021). O jogo político do fundo de financiamento estudantil (FIES) (2010-2016). *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260046.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260047>
- Secchi, L. (2010). *Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning.
- Seduc. (s/d). *Secretaria executiva de ensino médio e educação profissional*. Seduc.
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 48-48.  
<https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>
- Serrano, B. F., Cabrera, L. Y., Hernández Maqueda, R., Ballesteros, I. e del Moral, F. (2020). Estudio de caso sobre el empoderamiento con mujeres en Ecuador: Elementos para una intervención socio-educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 151-172. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.008>
- Trevisol, J. V. e Nierotka, R. L. (2015). “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. *Quaestio. Revista de Estudos em Educação*, 17(2), 27-45.

## Breve CV de los/as autores/as

### Eloisa Maia Vidal

Doutora em educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, é professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de política e gestão educacional, gestão escolar e avaliação em larga escala. Desde 2011 é coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes (CNPq). Email: [eloisamvidal@yahoo.com.br](mailto:eloisamvidal@yahoo.com.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>

### Anderson Gonçalves Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Bacharel em Ciências Humanas e Licenciado em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro dos Grupos de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE) e Políticas Públicas da Educação (GEPE-UFPE). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Pesquisa e escreve sobre política, gestão e avaliação da educação. Email: [anderson.gcosta@ufpe.br](mailto:anderson.gcosta@ufpe.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-3816>

**Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira**

Professora de Física da rede estadual, doutoranda em Políticas Educacionais na Universidade Estadual do Ceará e Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação e Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Também compõe o Grupo de Pesquisa SPAECE/UECE e integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes (CNPq). Email: [gardennya@prof.ce.gov.br](mailto:gardennya@prof.ce.gov.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3913-4984>

**Eliana Nunes Estrela**

Pedagoga, Mestra em Gestão e Avaliação Educacional pela UFJF/Caed, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Com experiência em ensino, gestão escolar, regional e de políticas educacionais, regime de colaboração, primeira infância e alfabetização, currículo, formação continuada de professores, educação integral e protagonismo estudantil. Desde janeiro de 2019 é Secretária da Educação do Estado do Ceará. E-mail: [elianacrato@gmail.com](mailto:elianacrato@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-6578>

# La Pesadilla de la Evaluación: Análisis de los Sueños de Estudiantes Universitarios

## The Assessment Nightmare: Analysis of University Students' Dreams

Miguel Ángel Gómez Ruiz <sup>\*,1</sup>, Rosa Vázquez Recio, Mónica López-Gil y Ana Ruiz Romero

Universidad de Cádiz, España

### DESCRIPTORES:

Evaluación  
Estudiante  
Examen  
Universidad  
Sueño

### RESUMEN:

Los sueños ayudan a recordar lo que aprendemos, a prepararnos para aprender más y a generar nuevas ideas. Si bien los sueños pueden hacer alusión a distintos aspectos de nuestras vidas, en este trabajo nos centramos en los que versan sobre las instituciones educativas, un nuevo ámbito de interés para conocer cómo siente y vive las experiencias educativas el alumnado respecto a su trayectoria escolar. Los objetivos de esta investigación, de naturaleza cualitativa, son: analizar la frecuencia y las temáticas de los sueños del alumnado universitario sobre su experiencia en el sistema educativo y profundizar en los tópicos más significativos. Han participado 312 estudiantes de dos grados de educación de la Universidad de Cádiz (España), analizándose un total de 1134 temáticas y descripciones de sueños recogidos mediante un cuestionario *ad-hoc*. Los resultados muestran que sueñan una vez por semana sobre su trayectoria escolar y que la mayoría de estos sueños son eminentemente negativos y giran en torno al ámbito de la evaluación, siendo los sueños más repetidos suspender y llegar tarde a exámenes. Estos resultados sirven para reflexionar, desde un prisma más empático, formativo, inclusivo y democrático sobre el rumbo y las repercusiones de la evaluación en la educación formal.

### KEYWORDS:

Evaluation  
Student  
Exam  
University  
Dream

### ABSTRACT:

Dreams help us in order to remember what we learn. It is useful to prepare people for learning in a high grade and to generate new ideas. Although dreams can allude to different aspects of our lives, in this work we focus on those that deal with educational institutions, a new field of interest to know how students feel and live educational experiences regarding their school career. The qualitative research aims are to analyse the frequency and the thematic of university student's dreams about their experience in the educational system, and go deeper into the most significant topics. This study includes 312 students relative to two grades of education at Cadiz University (Spain). Regarding the topics of their dreams, we have analysed 1134 descriptions through an ad hoc questionnaire. The results show us that once a week students dream about their school career, most of these dreams are substantially negative and they pivot on the assessment scope. The most dreams are commonly about failing an exam or being late to sit it. All the results serve to reflect from a more formative, empathetic, comprehensive and inclusive perspective, the direction and repercussions of evaluation in formal education.

### CÓMO CITAR:

Gómez Ruiz, M. A., Vázquez Recio, R., López-Gil, M. y Ruiz Romero, A. (2022). La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 139-159.  
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.008>

## 1. Introducción

La evaluación, al igual que el resto de componentes del currículum oficial, está estrechamente vinculada con la manera de conceptualizar las funciones y las finalidades de un sistema educativo concreto a partir de categorías construidas en el marco de una cultura y en respuesta a las prácticas sociales inherentes a la misma (Gimeno Sacristán, 2003), que cumplen su función dentro del sistema, tanto en el plano educativo como en el socioeconómico.

Las implicaciones políticas que tienen estas categorías son evidentes, pues marcan el sentido de las medidas que se adoptan para dar respuesta a las necesidades de un alumnado configurado como categoría y que adquiere el estatus de escolarizado. Esto conlleva, asimismo, incorporar el *habitus institucional* que toda organización educativa genera, determinando las experiencias, las expectativas, las predisposiciones, las decisiones o las trayectorias del estudiantado (Diamond et al., 2004; Reay et al., 2001; Tarabini et al., 2015).

Y si existe un elemento que por antonomasia haya actuado como catalizador de las expectativas del estudiantado y de su propia categorización dentro de su categoría en los sistemas educativos nacionales, ese es la evaluación. Un proceso que se cristaliza habitualmente en ansiedad para el alumnado e irritación para el profesorado, que marca el sentido y el trabajo que se realiza en el proceso de aprendizaje y en el que se está atrapado, irremediablemente, si se pretende ir alcanzando hitos académicos (Boud, 2006). Y un producto, la calificación, que jerarquiza y que favorece la sumisión, la obediencia y la homogeneización con el fin de responder a determinados cánones establecidos (podríamos preguntarnos por quién o quiénes), que reflejan lo que el profesorado entiende por alumnado y lo que espera de él, así como la forma en que los propios estudiantes se perciben y lo que consideran que se espera de ellos por parte del sistema educativo.

En el plano de la investigación académica, estas concepciones tradicionales de la evaluación como elemento clasificador y controlador, para la que los exámenes dejaron de ser un medio y se convirtieron en un objetivo por ellos mismos (Gómez et al., 2018), hace tiempo que fueron superadas en pos de alternativas evaluativas más formativas en las que incluso existe una dirección clara hacia la justicia social, incitando a reflexionar sobre las consecuencias para el presente y el futuro no solo de los individuos, sino de la sociedad que estamos construyendo (Hidalgo y Murillo, 2016). Estas nuevas contribuciones epistemológicas, alejadas, aunque no ajenas, de la amplia realidad que pretenden comprender para mejorar, son marcadas por tendencias democráticas que consideran que la evaluación y la calificación son actos de poder en sí mismos (Leach et al., 2001), y ese poder, que emana de la institución, debería compartirse y redistribuirse entre el alumnado si realmente pretendemos extraer el mayor beneficio formativo de las acciones evaluativas. Estas teorías se concretan en prácticas, normalmente en el ámbito universitario, donde se construyen de manera conjunta el significado de lo evaluado y de las propias calificaciones (Quesada et al., 2019).

También estos nuevos enfoques comienzan a plantearse cómo afecta la evaluación en la vida del alumnado: en su bienestar, su autoestima, su identidad y en las oportunidades sociales y económicas que les genera (McArthur, 2019), a la vez que ponen su énfasis en las posibilidades puramente educativas de las prácticas de evaluación, considerando que una evaluación realmente sostenible solo puede ir

orientada al desarrollo del juicio evaluativo de los aprendices y, en ningún caso, para tomar decisiones unilaterales sobre ellos (Ibarra et al., 2020).

No obstante, tanto las exigencias legislativas como la realidad de la mayoría de experiencias evaluativas que se siguen dando en la actualidad, se encuentran muy alejadas de las tendencias y los avances que se presentan en las conferencias especializadas sobre evaluación (AA.VV., 2020). De hecho, la prominencia de la calificación, la jerarquización y el control siguen pareciendo consustanciales a un aspecto tan prefijado y asumido que suele interpretarse como el elemento menos susceptible al cambio con respecto a la mayoría de otras características de la educación (Boud, 2006). A pesar de que ya se han demostrado los beneficios de las innovaciones evaluativas desde la etapa de educación infantil (Pascual et al., 2019), el peso de la tradición parece poner la transición generalizada lejana en el horizonte, una transición hacia la mejora que indudablemente nunca se podrá alcanzar dando la espalda al estudiantado (Moreno, 2018).

Y mientras intentamos seguir impulsando la evaluación del futuro (Ibarra et al., 2020), no se puede obviar que el pasado y gran parte del presente de la realidad evaluativa, que todas las personas hemos experimentado en el sistema educativo, suele estar marcada como la verdadera diana de la mayoría de nuestras expectativas y preocupaciones, llegándose a convertir, en muchas ocasiones y de manera literal, en un auténtico mal sueño. Y es que, efectivamente, en este estudio nos proponemos profundizar sobre las representaciones oníricas de las instituciones educativas y en el significado profundo y emocional de la evaluación para el alumnado universitario mediante el análisis descriptivo de sus sueños. Un enfoque original y poco estudiado que podrá invitar a la reflexión, desde un prisma poco habitual, sobre los efectos que la evaluación provoca en la vida del estudiantado.

Respecto a los sueños, estos son conceptualizados como una actividad mental que se da al dormir, caracterizados por imágenes sensoriales y motoras, acompañadas de determinados estados emocionales que se viven como formas cognitivas distintivas dadas su excepcionalidad y poca verosimilitud. Tradicionalmente los sueños se han asociado a la fase REM (Movimiento Oculares Rápidos en sus siglas en inglés), pero actualmente ya se sabe que también se sueña durante la fase no REM y durante algunos estados de conciencia (Tirapu, 2012).

Pero, ¿por qué soñamos? Desde la neurociencia se apunta a la importancia que tienen los sueños para el mantenimiento neuronal, el aumento de las conexiones neuronales y la neurogénesis (Aguilar et al., 2017). Pero no solo regenera nuestro cerebro, sino que mejora la memoria, eliminando circuitos que podrían resultar negativos y consolidando aquellos que pueden favorecer una buena calidad de vida mental (Lluch y de la Vega, 2019). De hecho, lo que parece convertir a los sueños en ilógicos y extraños es que ese proceso de eliminar información inútil de nuestra memoria y dar paso a la consolidación de nuevos aprendizajes se realiza compartiendo un mismo circuito que da como resultado un cruce de información (Tirapu, 2012).

Por lo tanto, los sueños nos ayudan a recordar lo que aprendimos y experimentamos en vigilia, a prepararnos para aprender más y a usar lo que ya sabemos para generar nuevas ideas (Howard-Jones, 2011). Esta última cuestión es especialmente relevante en el plano evolutivo, ya que los sueños también son considerados como un campo de simulación para entrenar el desarrollo de estrategias útiles ante problemas de la vida real. Esto básicamente se da cuando soñamos con situaciones incómodas o amenazantes, momentos en los que nuestro cerebro puede practicar en un entorno

seguro cómo se sentiría y cómo actuaría en las condiciones más adversas posibles. No obstante, existen momentos de tanto estrés que pueden terminar siendo traumáticos y convertidos en sueños recurrentes, tal y como ya se ha expuesto desde la teoría de la simulación de amenazas de la función evolutiva de los sueños (Valli et al., 2005).

### *Objetivos de la investigación*

En este estudio queremos prestar atención a las preocupaciones, las inquietudes, los intereses y los temores que reflejan los sueños del alumnado universitario sobre su trayectoria escolar. Unos sueños que inevitablemente mostrarán de una manera original cómo asumen, sienten, y en muchas ocasiones, padecen, las tareas académicas de evaluación y las consecuencias inmediatas o futuras de unas calificaciones que ni siquiera han llegado a materializarse. Los objetivos concretos de la investigación son:

- Conocer la frecuencia con la que estudiantes universitarios tienen sueños cuyos argumentos giran en torno al sistema educativo.
- Analizar las temáticas y el contenido de los sueños de los estudiantes universitarios sobre su trayectoria escolar.
- Profundizar en los tópicos de los sueños más significativos que recuerdan los estudiantes universitarios sobre su educación formal.

## **2. Método**

### *Procedimiento*

El objeto de estudio se definió desde la propia experiencia profesional como consecuencia de las observaciones cotidianas. Tras interesarnos por el reflejo del aprendizaje en los sueños y consultar informalmente a otros docentes y estudiantes, nos percatamos de que el énfasis de los sueños relacionados con la educación formal era eminentemente negativo; además solían poner de manifiesto las preocupaciones y las responsabilidades del alumnado. A partir de ahí, consideramos que una investigación de naturaleza cualitativa y fenomenológica sobre esta temática sería factible, interesante y novedosa (Nieto, 2010).

Tras la decisión de abordar el tópico de investigación de una manera amplia y descriptiva, se optó por la utilización de un cuestionario con preguntas abiertas como medio para la recogida de información, ya que permitiría extender el estudio a un número considerable de personas sin categorización previa. Tras una primera versión del instrumento, se realizó una validación de contenido a través del juicio de tres expertos que disponían de más de diez años de experiencia como docentes universitarios especialistas en el ámbito educativo. Posteriormente, se reelaboró su diseño, que pasó por un estudio piloto con 20 estudiantes sin que se considerara necesaria ninguna modificación posterior.

La recogida de información se desarrolló presencialmente en cada una de las clases de los grupos participantes con anterioridad al periodo de pandemia por Covid-19. El alumnado tardó en responder a las preguntas planteadas entre 10 y 15 minutos, no por la extensión o complejidad del propio cuestionario, sino por la necesidad de algo de tiempo para la introspección y la reflexión al respecto. Posteriormente, se digitalizaron los datos manuscritos y se analizaron según su naturaleza.

### Participantes

Teniendo en consideración los objetivos propuestos, la selección de los participantes en la investigación se realizó mediante un muestreo no probabilístico e intencional (Wood y Smith, 2018) basado en criterios de oportunidad de acceso para los investigadores. Centrados en la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Cádiz (España), se decidió que existiera representación de las dos titulaciones de grado relacionadas con el magisterio.

Participaron 312 personas, 153 estudiantes del primer curso del Grado en Educación Infantil (49%) y 159 del tercer curso del Grado en Educación Primaria (51%). Del total, 53 informantes fueron hombres (17%) y 259 mujeres (83%), una tendencia habitual en los estudios del ámbito educativo altamente feminizados, apreciándose diferencias en los datos por titulación, ya que en el caso del Grado de Educación Infantil la presencia de hombres solo fue del 4,6%, por el 28,9% de presencia masculina en el Grado de Educación Primaria. Por último, la edad media de los participantes fue de 21,3 años, como puede resultar lógico, con algo más de edad media los estudiantes del tercer curso (21,8) que los de primero (20,7). En la Cuadro 1 se pueden observar los detalles comentados sobre los sujetos informantes de la investigación, segmentados por grados, curso, sexo y edad.

#### Cuadro 1

##### *Perfil de las personas participantes en la investigación por grado, curso, sexo y edad*

Grupo	Hombres		Mujeres		TOTAL		Edad media	
	n	%	n	%	n	%		
Educación Infantil	1º A	2	4,4	43	95,6	45	14,4	21,0
	1º B	3	5,0	57	95	60	19,2	20,9
	1º C	2	4,2	46	95,8	48	15,4	20,3
Educación Primaria	3º A	20	33,3	40	66,7	60	19,2	21,4
	3º B	15	33,3	30	66,7	45	14,4	22,1
	3º C	11	20,4	43	79,6	54	17,3	21,8
<i>Total</i>		<i>53</i>	<i>17</i>	<i>259</i>	<i>83</i>	<i>312</i>	<i>100</i>	<i>21,3</i>

### Instrumento

Con la finalidad de recoger información abierta y descriptiva de un extenso número de participantes, se diseñó de forma emergente un sencillo cuestionario *ad-hoc* en el que se pudiera volcar con las propias palabras las temáticas y el contenido de los sueños que los protagonistas recordaban con mayor claridad y especial significatividad. Este cuestionario, denominado “Sueños y Sistema educativo”, cumplimentado presencialmente en formato papel y cuya apariencia se puede apreciar en la Figura 1, se organizaba en torno a cuatro dimensiones:

- **Presentación:** Donde se exponía su finalidad y se explicaban las instrucciones para su cumplimentación.
- **Perfil:** En la cual se pedían datos sobre la edad, el sexo y sobre cuántos días recordaban lo que sueñan aproximadamente por semana.
- **Sobre los sueños en el sistema educativo:** En esta dimensión se interrogaba, en primer lugar, por la frecuencia en la que sus sueños estaban relacionados con su trayectoria escolar en una escala de: Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Nunca. En segundo lugar, se debía redactar el argumento

de tres sueños que recordaran con especial claridad en una sola línea para cada uno y detallar en qué etapa del sistema educativo se produjeron.

- Descripción de un sueño: Por último, se les pedía que describieran más detalladamente algún sueño que recordaran de manera significativa, ofreciéndoles un cuadro de texto con suficiente espacio. Para concluir, debían especificar también la etapa y el tipo de centro en el que se encontraban.

**Figura 1**

**Cuestionario “Sueños y Sistema educativo”**

**Cuestionario “Sueños y Sistema Educativo”**

**1. Presentación**

Este cuestionario es totalmente anónimo. Su única finalidad es recoger información para realizar un estudio descriptivo sobre las temáticas y contenido de los sueños sobre el sistema educativo que tienen sus protagonistas. Los datos obtenidos mediante el cuestionario “Sueños y Sistema Educativo” serán analizados para su posible difusión con fines académicos.

Lee detenidamente el contenido del cuestionario y si necesitas alguna aclaración, no dudes en preguntar antes de contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

**2. Tu Perfil**

EDAD:  SEXO: Hombre  Mujer  Otro:

De manera aproximada, en una semana ¿Cuántos días recuerdas lo que sueñas? (0-7):

**3. Sobre tus sueños en el Sistema Educativo**

A. ¿De los que recuerdas, con qué frecuencia tus sueños giran en torno a tu trayectoria escolar?

Siempre  Muchas veces  Algunas veces  Pocas veces  Nunca

B. Escribe brevemente el argumento de 3 sueños que recuerdes con especial claridad que se sitúen en el sistema educativo. Señala en qué etapa se produjeron (EI, EP, ESO, FP, Universidad):

1.  Etapa:

2.  Etapa:

3.  Etapa:

**4. Describe un sueño**

Describe más detalladamente algún sueño particular que recuerdes de manera significativa.

¿En qué etapa del sistema educativo fue el sueño?

¿Era un centro público, concertado o privado?

*Análisis de datos*

Finalizado el procedimiento de recogida y digitalización de la información a partir del cuestionario “Sueños y Sistema Educativo”, se procedió al análisis de sus datos textuales y sus datos numéricos (o tratados como tales). Para estos últimos, se han calculado los estadísticos descriptivos con la ayuda del paquete estadístico IBM SPSS Statistics (v. 24).

Respecto a los datos textuales provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario sobre argumentos y descripciones de los sueños, se han analizado siguiendo el esquema general para el análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994) en el que concurren tareas de reducción, disposición y transformación de estos datos, así como la obtención y la verificación de conclusiones a partir de la categorización de las

unidades de información por tipo de significados. El sistema de categorías utilizado, detallado en el siguiente apartado y obtenido tras un minucioso proceso de triangulación entre investigadores, se ha establecido de manera emergente utilizando una triple jerarquía de metacategoría, categoría y subcategoría para intentar ser lo más exhaustivos posible en el análisis. No obstante, debido al gran número de información disponible y la enorme dispersión de las respuestas obtenidas, se ha tomado el criterio de unir en “Otros” aquellas categorías y subcategorías con una frecuencia  $<3$  y las metacategorías  $<10$ .

### 3. Resultados

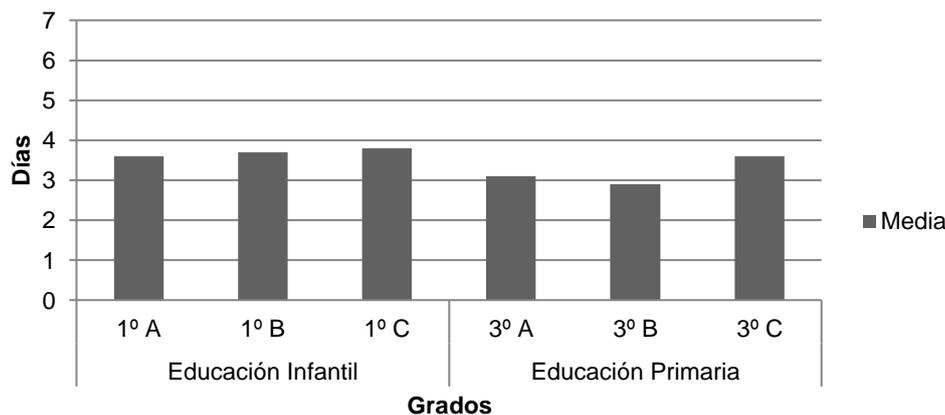
A continuación, se exponen los resultados obtenidos, dividiendo el discurso en coherencia con los objetivos de investigación propuestos.

#### 3.1. Frecuencia de los sueños sobre la trayectoria escolar

El primer interrogante que pretendíamos abordar era con qué recurrencia los estudiantes tienen sueños relacionados con su experiencia en el sistema educativo. Con el fin de equilibrar esta frecuencia, inicialmente se les pedía que, de manera global, especificaran cuántos días de la semana podían recordar el contenido de sus sueños. De forma media, los participantes en la investigación declaran recordar sus sueños justamente la mitad de los días de la semana (3,5), es decir, entre 3 y 4 noches semanales pueden distinguir y recordar lo que han soñado. Como se puede apreciar en la Figura 2, todos los grupos están dentro de ese umbral, a excepción de 3ºB, cuya media solo llega a 2,9 días por semana. En el extremo opuesto, los componentes de 1ºC llegan a recordar sus sueños de media 3,8 días por semana.

Figura 2

*Días que recuerdan los sueños en una semana*

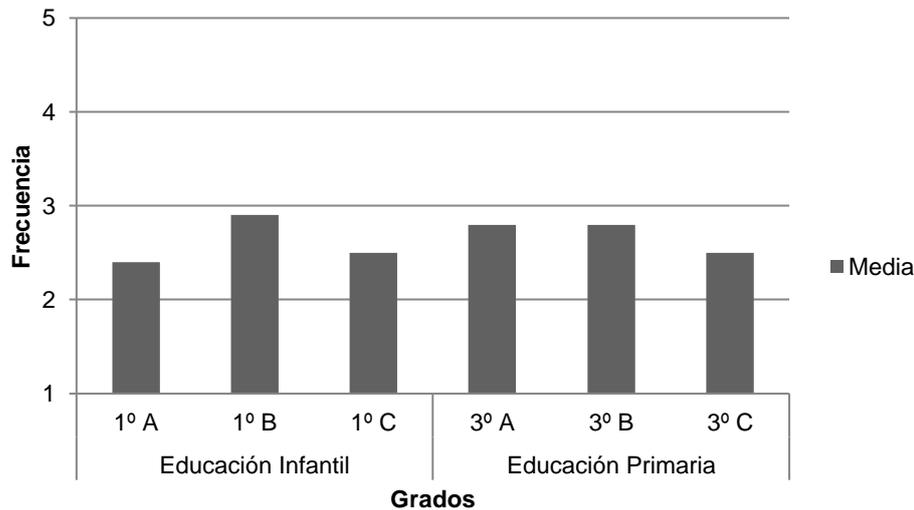


Posteriormente, se les cuestionó en relación con los sueños que recuerdan, cuántos giran en torno a su trayectoria escolar, pudiendo responder en una escala Likert compuesta por las opciones Siempre (5), Muchas veces (4), Algunas veces (3), Pocas veces (2) y Nunca (1). Los resultados muestran que el 82,1% (256 personas) se sitúan entre la opción “pocas veces” y “algunas veces”. Los restantes se dividen entre “nunca” (4,2% - 13), “muchas veces” (12,2% - 38) o “siempre” (1% - 3). En la Figura 3 se aprecia que la media de todos los grupos se sitúa entre los valores 2 y 3, siendo la media global de todos los participantes 2,7.

A la vista del análisis realizado, se podría concluir que el alumnado informante en este estudio recuerda sus sueños 1 de cada 2 días. Además, de estos que recuerdan, algo menos de la mitad estarían relacionados con sus experiencias escolares y universitarias (42,5% si atendemos a la proporción de la escala), obteniéndose así una aproximación de 1,5 sueños de media por semana relacionados con el sistema educativo.

**Figura 3**

*Frecuencia de los sueños sobre el sistema educativo*



### 3.2. Temáticas de los argumentos de los sueños

En este apartado, central en nuestro estudio, entramos a conocer sobre qué temas sueñan los participantes en relación con su trayectoria académica. Para ello, recordemos que cada estudiante expuso brevemente -en una sola línea- el argumento de 3 sueños que recordaba con especial claridad situados en el sistema educativo y señaló en qué etapas se produjeron. Dado que son 312 cuestionarios, se podían expresar un máximo de 936 sueños, aunque finalmente fueron cumplimentados 756 (80,1%). En este caso, se ha categorizado cada sueño en una única temática.

En el Cuadro 2 se aporta el sistema de categorías completo que se ha construido de manera emergente atendiendo a las respuestas abiertas. A pesar de los criterios de reducción explicados en el apartado de análisis de datos, este sistema es extenso, muy diverso y rico de significados, intentando captar la gran cantidad de connotaciones y variaciones de los sueños de la manera más sistemática que ha sido posible.

Las metacategorías temáticas con más frecuencia son las Tareas de evaluación (262 sueños - 34,7%), es decir, aquellos sueños cuyos argumentos están centrados en realizar exámenes, trabajos o exposiciones orales y las Calificaciones (185 - 24,5%) sobre aprobar o suspender exámenes, asignaturas, cursos, etc. Ya de una forma menos recurrente, siempre por debajo del 10% de frecuencia, encontramos el resto de metacategorías. A las dos anteriores les sigue Sucesos (75 - 9,9%) que recoge situaciones conflictivas y tendentes al desastre respecto al colegio, los compañeros o el profesorado y Sucesos personales (73 - 9,7%), en el que los sueños giran en torno a situaciones desagradables o no deseables vividas en primera persona, como llegar tarde, quedarse encerrado, caerse, perderse o ser castigado. Posteriormente encontramos argumentos relacionados con Lugares (43 - 5,7%), es decir, donde se resalta el contexto físico donde se centran los sueños -aula, excursiones o el patio- o con la Vestimenta

(25 - 3,3%) inapropiada que se llevaba por haberse equivocado, ir desnudos o descalzos.

En la metacategoría Emociones y sentimientos (29 - 3,8%) se han incluido aquellos argumentos donde el énfasis estaba en lo que sentía el protagonista, normalmente también con carácter negativo, como vergüenza, estrés, miedo o preocupación. En Carrera universitaria (17 - 2,2%) se han considerado los sueños relacionados con las prácticas profesionales y la matrícula, y en Futuro profesional (14 - 1,9%) aquellos donde los estudiantes ya se veían como docentes. Respecto a la metacategoría Eventos positivos (14 - 1,9%), cabe aclarar que se construyó como contraposición a la tendencia generalizadamente negativa de los sueños, y donde se recogen, de manera específica, situaciones agradables o satisfactorias para los estudiantes, como las relaciones sentimentales o de amistad, graduarse o ganar algún premio. Se completa el sistema con Otros (19 - 2,5%), donde se aglutinan temáticas sin suficiente frecuencia ni significación común como las relacionadas con actividades variadas (fútbol, teatro...), con los docentes o las transiciones escolares.

## Cuadro 2

### *Sistema de categorías completo sobre argumentos de los sueños*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
<i>Tareas de evaluación (262)</i>		
Exámenes (212)	Llegar tarde / Dormido	66
	En blanco / No saber	30
	Realizándolo	27
	No poder estudiar	22
	Equivocación de Fecha / Contenido / Aula	22
	Estudiando / Lo estudiado	19
	Dar la calificación	6
	Copiando	4
	Se acaba el tiempo	3
	Preguntas	3
Otros [Quemarlo / Revisión...]	10	
Trabajos (20)	No entregarlo / No realizarlo	17
	Otros [Entrega / Cada vez más]	3
Exposiciones orales (18)	En blanco / Salir mal	9
	Realizándola	6
	Otros [Ir desnudo / TFG...]	3
Selectividad (12)	Llegar tarde / Dormido	5
	Realizándola	4
	Otros [Olvido DNI / Preguntas]	3
Calificaciones		185
Suspender (144)	Exámenes	88
	Asignaturas / Todo	38
	Selectividad	18
Aprobar (24)	Exámenes	13
	Asignaturas / Todo	8
	Selectividad	3
Repetir (10)	Curso	10
Sobresaliente (5)	Exámenes / Asignaturas	5
Matrícula de honor (2)	Otros [Negada / Mejores notas]	2
<i>Sucesos (75)</i>		
Colegio (29)	Incendio / Inundación	10
	Modificado	7
	Vacío / Suspendido	4
	Desaparición / Destrucción	3

	Otros [Plaga / Asalto...]	5
Compañeros (23)	Pelea / Discusión	10
	Le ignoran / Le acosan	7
	Otros [Secuestro / Desmayo...]	6
	Pelea / Discusión	12
Profesores (15)	Otros [Muere / Se marcha...]	3
	Apocalipsis zombi	3
Ficción (8)	Otros [Fantasmas / Piratas...]	5
	<i>Sucesos personales (73)</i>	
Llegar tarde (26)	A clase	18
	Dormida	7
	Excursión	1
Encierro (17)	Colegio	12
	Otros [Ascensor / Baño...]	5
Caída (5)	Otros [Patio / Escalera...]	5
Perdido (5)	Centro	4
	Excursión	1
Agresión (3)	Otros [Profesor / Libros]	3
Castigo (3)	Otros [No hacer tarea / Hacerla mal...]	3
Otros [Robo / Ahogo / Heridas...] (14)	Otros	14
<i>Lugares (43)</i>		
Aula (14)	Dando clase	10
	Con compañeros	4
Excursión (14)	General	4
	Fin de curso	4
	Otros [Zoológico / Nieve...]	6
Patio (7)	Jugando	7
Centro Antiguo (3)	General	3
Otros [Cuarto / Casa / Erasmus] (5)	Otros	5
<i>Emociones y sentimientos (29)</i>		
Vergüenza y ridículo (8)	Se reían compañeros	4
	Otros [Por profesor / Exposición...]	4
Estrés y agobio (7)	Exámenes	4
	Otros [Selectividad / Clases...]	3
Miedo (6)	Profesor	3
	Otros [Exámenes / Exposición...]	3
Preocupación (3)	Otros [Tutoría / Selectividad...]	3
Otros [Angustia / Alegría / Lástima...] (5)	Otros	5
<i>Vestimenta (25)</i>		
Equivocación (9)	Pijama	5
	Otros [Toalla / Sin ropa interior...]	4
Desnuda (8)	Clase	4
	Patio / Colegio	4
Zapatos (8)	Descalza	6
	Otros [Gatos / Zapatillas]	2
<i>Carrera universitaria (17)</i>		
Prácticas profesionales (12)	Problemas	5
	Realizándolas / De excursión	4
	Otros [Contratación / Aceptada]	3
Matrícula (5)	No poder entrar / Finalizarla	4
	No poder pagarla	1
<i>Futuro profesional (14)</i>	General	8

Docente (13)	Otros [Infantil / Educación Física ...]	5
Propietario (1)	Centro Infantil	1
<i>Eventos positivos (14)</i>		
Relaciones (6)	Enamorarse / Sexo / Pedir salir	3
	Conocer compañeros	3
Graduación (4)	Bachillerato / Sin especificar	4
Ganar premio (3)	Torneo / Educación física	3
Encargado (1)	Magia	1
<i>Otros [Actividades variadas / Docentes / Transición] (19)</i>		
Actividades variadas (9)	Fútbol / Deportes	5
	Otros [Teatro / Televisión...]	4
Docentes (7)	Otros [Metodología / Cambiaban...]	7
Transición (3)	Cambio de clase / Instituto	3

De una forma más concreta, el sueño más repetido -88- se centra en visualizarse suspendiendo un examen, lo que supone más de 1 de cada 4 estudiantes (28,2%). Algunos ejemplos sobre estos argumentos se adjuntan a continuación:

*Suspender un examen que me he preparado muy bien. (B51)*

*Suspendía un examen importante. (D18)*

En segundo lugar, encontramos el sueño recurrente de llegar tarde o quedarse dormido para ir a un examen, una temática que se ha encontrado un total de 66 veces (21,2% de los estudiantes):

*Llegar tarde al examen más difícil. (A11)*

*Llegaba tarde a un examen porque me quedé dormida. (E20)*

Los siguientes sueños más compartidos están todos englobados en las dos categorías más comunes, sobre realizar Exámenes (Tareas de evaluación) y Suspender (Calificaciones). Así, la siguiente temática (38) más repetida es la de soñar suspender asignaturas o todo en el curso, le sigue quedarse en blanco o no saber realizar un examen (30). Un ejemplo de cada una de estas subcategorías se ofrece bajo estas líneas:

*Vi en el campus que había suspendido una asignatura. (B06)*

*Estar sentada ante un examen y no saber hacerlo. (F08)*

A los anteriores sueños, les siguen estar realizando un examen (27), no poder estudiar para un examen (22), equivocarse en la fecha, el contenido o el aula de un examen (22) o estar estudiando, cómo no, para un examen (19). Ejemplos de cada una de las temáticas son:

*Hacer el examen de matemáticas. (F27)*

*Un día llegaba a un examen y no me había dado tiempo a estudiarlo. (D23)*

*Me presento a un examen en el día equivocado. (D45)*

*Estudio contenidos del próximo examen. (B47)*

Finalmente, podemos destacar sueños sobre suspender selectividad (18), es decir, las pruebas de acceso a la universidad, y llegar tarde a clase (18), el más repetido excluyendo aquellos relacionados con la evaluación. El último argumento con una frecuencia igual o superior a 15 es no entregar o no realizar trabajos demandados en clase (17). A continuación, un ejemplo de estas tres temáticas:

*Suspender selectividad. (A30)*

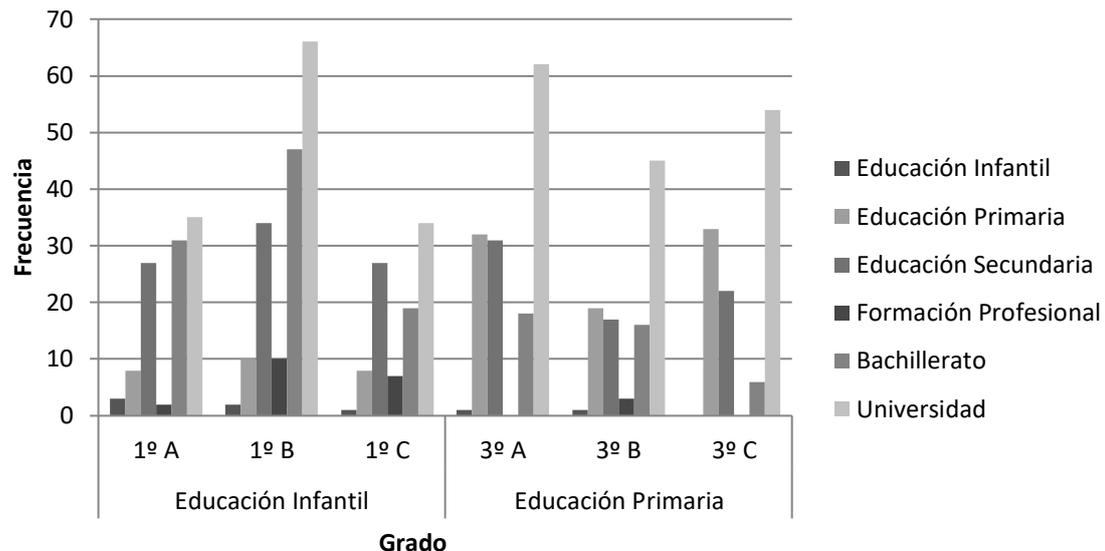
*Llegar tarde a clase. (C38)*

*Era la fecha de entrega de un trabajo y no lo había entregado. (E07)*

Para concluir, respecto a la etapa escolar en la que se dieron los argumentos de los sueños aportados, tal y como se aprecia en la Figura 4 segmentado por grupos, en su mayoría se sitúan en su actual etapa universitaria (39,2% - 296 sueños), seguido de la Educación Secundaria (20,9% - 158), Bachillerato (18,1% - 137), Educación Primaria (14,6% - 110), Formación Profesional (2,9% - 22) y en Educación Infantil con solo el 1,1% (8). Por último, se repiten en varias etapas el 2,2% (17) de los sueños y no concretan el 1,1% (8).

**Figura 4**

*Distribución de los sueños por etapas educativas*



### 3.3. Descripciones de los sueños más significativas

Para profundizar en los tópicos de los sueños que el alumnado recordaba de manera más significativa, se le invitó a redactar detalladamente un único sueño, que podría ser uno de los anteriores expuestos en los argumentos u otro distinto. Para completar la descripción, al igual como en el caso anterior, debía especificar en qué etapa del sistema educativo fue, pero en esta ocasión, también si el centro donde se encontraba en ese momento era público, concertado o privado.

De los 312 participantes, cumplieron esta descripción un total de 245 (78,5%). No obstante, a diferencia del anterior análisis de las temáticas, en esta ocasión las connotaciones de las descripciones de los sueños han permitido agrupar cada sueño en más de una categoría de análisis, siendo en total 378 las referencias realizadas.

Como se puede comprobar en el sistema de categorías completo mostrado en el Cuadro 3, las metacategorías con más referencias vuelven a ser, por este orden, las referidas a las Tareas de evaluación (127 referencias - 33,6%) y las Calificaciones (68 - 18%). No obstante, en esta ocasión la metacategoría sobre Emociones y sentimientos (48 - 12,7%) asciende a la tercera posición, ya que al tratarse de redacciones más profundas ha sido más habitual hacer mención explícita a qué estaban sintiendo en el momento del sueño, aunque se pueden comprobar que en su mayoría continúan siendo de tendencia negativa.

Suben también de lugar los Sucesos personales (33 - 8,7%), superando ahora a los sueños referidos a Sucesos (30 - 7,9%), probablemente por considerarse más

significativos aquellas experiencias vividas en primera persona. Completan el análisis las metacategorías sobre la Carrera universitaria (25 - 6,6%), Lugares (16 - 4,2%), Vestimenta (12 - 3,2%) y Otros (19 - 5%) que en este análisis aglutina una mayor cantidad porcentual de respuestas sin suficientes reiteraciones.

### Cuadro 3

#### *Sistema de categorías completo sobre descripciones de los sueños*

Categoría (f)	Subcategoría	Frecuencia
<i>Tareas de evaluación (195)</i>		
Exámenes (102)	Llegar tarde / Dormido	28
	En blanco / No saber	17
	Estudiando / Lo estudiado	16
	Equivocación de Fecha / Contenido / Aula	12
	Realizándolo	8
	No poder estudiar	5
	Dar la calificación	4
	Copiando	4
	Preguntas	4
	Otros [Se acaba el tiempo / Revisión...]	4
Exposiciones orales (10)	En blanco / Salir mal	7
	Otros [Ir desnudo / TFG...]	3
Selectividad (8)	En blanco / No hacerla	5
	Otros [Olvido DNI / Estudiando...]	3
Trabajos (7)	No entregarlo / No realizarlo	6
	No paraban	1
<i>Calificaciones (68)</i>		
Suspender (54)	Exámenes	30
	Asignaturas / Todo	21
	Otros [Selectividad / TFG]	3
Aprobar (9)	Exámenes / Asignaturas	8
	Trabajos	1
Sobresaliente (4)	Exámenes / Asignaturas	4
Repetir (1)	Curso	1
<i>Emociones y sentimientos (48)</i>		
Estrés y agobio (13)	Exámenes	13
Vergüenza y ridículo (9)	Se reían compañeros	6
	Otros [Exposición / Desnudo...]	3
Angustia y ansiedad (9)	Exámenes	7
	Otros [Selectividad / Dando clase]	2
Miedo (5)	Profesor	3
	Prácticas	2
Felicidad y alegría (3)	Otros [Exámenes / Prácticas...]	3
Otros [Preocupación / Indignación / Lástima...]	Otros	9
<i>Sucesos personales (33)</i>		
Llegar tarde (9)	A clase	8
	Dormida	1
Encierro (5)	Colegio	4
	Escalera	1

Caída (4)	Otros [Al vacío / Pasillo...]	4
Persecución (3)	Otros [Toro / Personas]	3
Otros [Agresión / Ahogo / Heridas...] (12)	Otros	12
<i>Sucesos (30)</i>		
	Modificado	5
Colegio (15)	Incendio / Inundación	4
	Vacío	3
	Otros [Asalto / Destrucción...]	3
Compañeros (8)	Pelea / Discusión	3
	Otros [Heridas / Separación...]	5
Ficción (4)	Otros [Exorcista / Zombis...]	4
Profesores (3)	Pelea / Discusión	3
<i>Carrera universitaria (25)</i>		
Prácticas profesionales (17)	Problemas	8
	Realizándolas	6
	Otros [Contratación / Aceptada]	3
Matrícula (8)	No poder entrar / Finalizarla	4
	Expulsión / Abandono	4
<i>Lugares (16)</i>		
Aula (6)	Dando clase	6
Patio (4)	Jugando	3
	Carnaval	1
Excursión (3)	General / Fin de curso	3
Otros [Naturaleza / Centro antiguo] (3)	Otros	3
<i>Vestimenta (12)</i>		
Zapatos (7)	Descalza	4
	Zapatillas	3
Desnuda (4)	Clase / Colegio	4
Equivocación (1)	Uniforme	1
<i>Otros [Futuro profesional / Eventos positivos / Docentes / Actividades variadas /] (19)</i>		
Futuro profesional (8)	Docente	8
Eventos positivos (5)	Graduación	3
	Otros [Sexo / Conocer compañeros]	2
Actividades variadas (3)	Otros [Ir en coche / Hablándole]	3
Docentes (3)	Otros [Desaparición / No dejaban...]	3

Centrándonos ahora en las subcategorías de análisis, se comprueba que el mayor porcentaje de referencias en las descripciones de estos sueños significativos vuelve a darse en suspender exámenes (30 referencias), aunque con un porcentaje relativo de estudiantes bastante inferior que anteriormente (9,6%), algo que muestra mayor equilibrio entre opciones respecto a los argumentos concretos expuestos. Un par de ejemplos de sueños etiquetados en esta subcategoría serían los siguientes:

*Cuando estaba en periodo de exámenes soñé que el profesor de matemáticas me decía que había suspendido y que tenía que repetir el examen al día siguiente. No encontraba los resúmenes que había hecho antes y cuando me desperté, estaba sonámbula buscando entre mis apuntes. (D13)*

*Me vinieron dos o tres profesores de la Universidad y me dieron los exámenes, todos suspensos con menos de un 4. Por esos exámenes me desterraban del lugar donde estudiaba y vivía. (F19)*

En el segundo lugar, volvemos a encontrar sueños que giran en torno a llegar tarde o quedarse dormido a la hora de acudir a un examen (28 referencias - 9% de los estudiantes). Exponemos a continuación dos descripciones sobre esta circunstancia:

*Llegar tarde a un examen y cuando entro ya ha acabado y me niegan el derecho a hacerlo. Con el trabajo que me había costado, terminaba llorando y despertándome con ansiedad. (B16)*

*Tenía un examen a las 15:30 h y de repente estaba en un piso y entraron unas personas que querían matarme. Yo estaba preocupada porque tenía que hacer el examen. Pude escapar del piso y salí corriendo hasta el edificio de la Universidad, podía visualizarlo, pero nunca llegaba. Una persona me seguía corriendo, me alcanzó y comenzamos a pelear, miré el reloj y se pasaba la hora del examen. (D35)*

La última de las subcategorías que supera las 20 referencias es suspender asignaturas o todo el curso (21 - 6,7% de los estudiantes), volviendo a ocupar la tercera posición como ocurría anteriormente respecto a las temáticas más recurrentes. Una muestra de este tipo de sueño sería:

*No lograba pasar Bachillerato porque me quedaba matemáticas y no conseguía aprobarla, siempre sacaba un 4. En la realidad, me quedaron las matemáticas de 4º de ESO. Esto me causa pesadillas, además, el profesor me decía cosas para aprobar (hacer la tarea, etc.) y después no era así. (A14)*

En un escalón inferior, aparecen varias subcategorías dentro de la categoría exámenes (metacategoría Tareas de evaluación) que vuelve a ser la más frecuente con 102 referencias sobre los 378 totales (27%). Concretamente, quedarse en blanco o no saber realizar un examen (17), estar estudiando o soñar con lo que se ha estudiado (16) o equivocarse en la fecha, el contenido o el aula a la hora de presentarse a un examen (12). Un ejemplo de cada una de ellas se ofrece a continuación:

*Me daban el examen y no tenía ni idea de qué tema era, no sabía ni por dónde empezar. Me quedaba completamente en blanco, estaba muy nerviosa, así que intenté preguntarle a mi compañero. El profesor se dio cuenta y me sacó del aula. (D17)*

*Estaba sentada estudiando como si nunca me hubiese ido a dormir, pero no me conseguía aprender nada. Estaba en bucle, repasando lo mismo una y otra vez, hasta que sonó el despertador. (F16)*

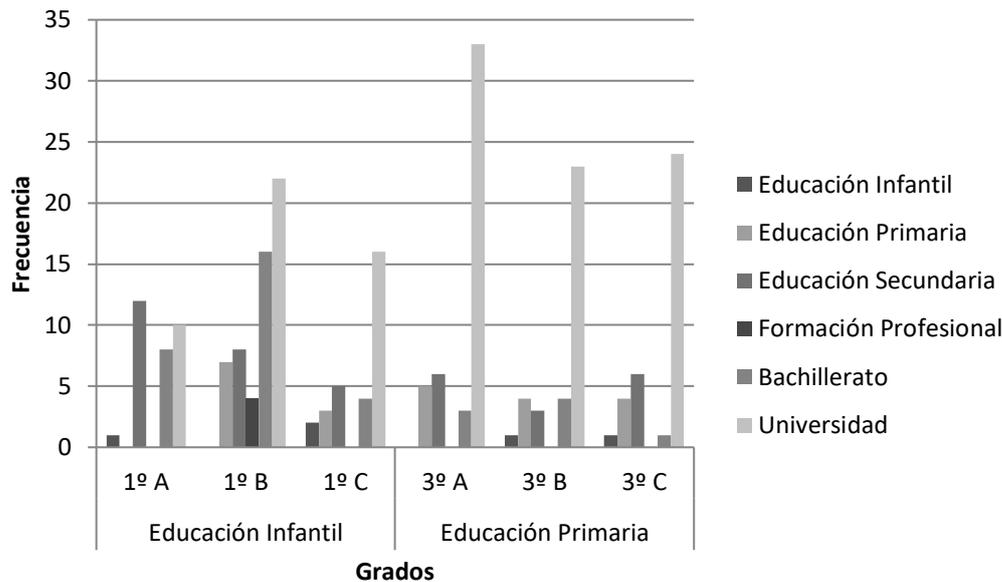
*Tras haber estudiado durante varias semanas un examen en Bachillerato, suspendía porque lo que me había estudiado no tenía nada que ver con las preguntas que me hacía el profesor (era mi último examen). (C31)*

Concluimos el repaso de las subcategorías más recurrentes con las únicas dos que nos quedan que superan las 10 menciones. Se trata de sentir estrés y agobio ante un examen (13) dentro de la metacategoría Emociones y sentimientos, así como sucesos personales varios (12). Veamos un ejemplo de estas dos últimas temáticas:

*Tenía muchos exámenes en muy poco tiempo, aproximadamente en una semana. A pesar de haber empezado con tiempo, me faltaba. Entonces, comencé a llorar de agobio y me estresé mucho, pero pensé en relajarme porque sería mejor y así me daría tiempo a terminarlo todo. (A17)*

*Cuatro chicos me querían violar en el instituto, me doy cuenta y aviso al profesor, a mis compañeros y a los demás para que me ayuden. Llamo a mi familia por teléfono, pero nadie me cree. Nadie me ayuda. Al salir del instituto me secuestran y me meten en una habitación o coche, consigo escapar por un despiste de los secuestradores y corro hasta mi casa. Ellos van detrás mía, y antes de llamar al timbre me cogen y me despierto. (D34)*

**Figura 5**  
*Distribución de los sueños por etapas educativas*



La mayoría de las 245 descripciones de estos sueños, tal y como se aprecia en la Figura 5, se han dado, como también ocurría con los argumentos, en la etapa universitaria (128 - 52,2%), aunque con un mayor porcentaje, probablemente debido al hecho de que es más sencillo detallar sueños más recientes. Le siguen Educación Secundaria (40 - 16,3%), Bachillerato (36 - 14,7%), Educación Primaria (23 - 9,4%), Educación Infantil (5 - 2%) y Formación Profesional (4 - 1,6%). Se repiten en varias etapas un 2% (5) de los sueños y no concretan el 1,6% (4).

En último lugar, respecto al tipo de centro donde se dieron los sueños descritos, un 86,9% (213) tuvieron lugar en centros públicos, 6,1% (15) en concertados y tan solo un 1,2% (3) en colegios de titularidad privada. En 12 ocasiones (4,9%) no se especifica el tipo de centro y 2 personas (0,8%) afirmaron haber tenido el mismo sueño en varios tipos de colegios.

#### 4. Discusión y conclusiones

En este estudio se han abordado las percepciones del alumnado universitario sobre su experiencia escolar, especialmente en el terreno de la evaluación, por una vía que, atendiendo al campo de estudio, no es nada convencional: los sueños. Unos sueños que forman parte de la vida de todo ser humano y que no solo son imprescindibles, fisiológica y emocionalmente hablando para la supervivencia de nuestros cerebros, sino que además reflejan de forma simbólica las experiencias, las vivencias y los sentimientos de toda persona, incluyendo, cómo no, nuestra relación con el mundo académico. De hecho, los sueños pueden considerarse ese espacio que se constituye como un verdadero currículum oculto (Torres, 2005) sobre lo que realmente aprendemos en el sistema educativo que vendría a completar nuestro currículum explícito oficial de la vigilia.

Partiendo de los objetivos propuestos en esta investigación y después de un laborioso proceso de análisis de datos, en los resultados se ha podido constatar, en primer lugar, y de forma media, que los estudiantes participantes suelen tener al menos un sueño

por semana cuyo argumento gira en torno al sistema educativo. Sabemos que la memoria para los contenidos de los sueños se desvanece rápidamente y tiende a desaparecer (Tirapu, 2012), aun así, parece que el ámbito académico guarda un importante lugar en el imaginario onírico del alumnado universitario.

En segundo lugar, y centrándonos en el análisis de las temáticas y el contenido de los sueños sobre la trayectoria escolar, se ha hallado que casi 6 de cada 10 sueños (exactamente el 59,1%) versan sobre el ámbito de la evaluación, concretamente sobre las tareas de evaluación y las calificaciones de estas. A pesar de la gran diversidad argumental analizada, la tendencia general ha sido que los sueños sean eminentemente negativos, amenazas latentes que evolutivamente deberían servirnos para estar preparados para poder reaccionar ante las situaciones adversas que visualizamos. Así, los sueños concretos que con más frecuencia se han mencionado, han sido, cómo no, que suspendían exámenes y que llegaban tarde a los mismos, situaciones de gran estrés que pueden quedar grabadas para el resto de nuestras vidas en la memoria emocional de cada persona y que ya parecen haberse convertido en sueños universales en las sociedades modernas (Valli et al., 2005).

En tercer lugar, al profundizar en los tópicos de los sueños más significativos para el alumnado universitario participante, se vuelve a encontrar que el ámbito de la evaluación es el más destacado, estando la mitad de los argumentos (51,6%) relacionados con las tareas de evaluación y las calificaciones. No obstante, en este aspecto las connotaciones emocionales, inherentes a los sueños, especialmente en los amenazantes, son más evidentes que en el anterior caso. Así, el estrés, el agobio, la vergüenza, la ansiedad o el miedo son acompañantes comunes al detallar los estudiantes más profundamente los contenidos de los sueños que mejor recuerdan, una incomodidad contextual que puede hacernos reflexionar sobre si realmente se están dando las condiciones de flexibilidad, diversidad y equidad en nuestras aulas que nos hagan avanzar hacia una educación inclusiva y abierta a todas las personas (Márquez et al., 2021).

A pesar de los clarificadores resultados, la sensación es que una de las limitaciones de este trabajo está referida a las interpretaciones acotadas que se han ofrecido, ya que podrían ser tan amplias que se antojan imposibles de englobar en tan poco espacio, por ejemplo, la repercusión de nuestra proyección externa mediante la vestimenta o los zapatos, el ansia por la desaparición, la destrucción o el incendio de los centros educativos, la repercusión de las pruebas selectivas o incluso de los daños emocionales provocados por los docentes, han quedado fuera de un análisis más pormenorizado al ser imprescindible priorizar la exposición de los resultados por frecuencias de aparición. Otras limitaciones de este estudio podrían relacionarse con el hecho de no haber profundizado más en las interpretaciones que realizan los protagonistas mediante entrevistas o lo reducido de los participantes, a pesar de enfocarse como un estudio cualitativo, respecto a una temática que podría englobar a prácticamente toda la población. De hecho, sería de interés continuar en el futuro con esta línea de investigación, prácticamente inédita, mediante otros tipos de técnicas e instrumentos de recogida de información e incluso otros enfoques metodológicos al aquí presentado. También plantear estudios similares en otras etapas del sistema educativo nos podría arrojar interesantes datos sobre las distintas representaciones y evolución de las mismas, durante el desarrollo de los estudiantes.

En definitiva, con este artículo hemos comprobado que en ningún caso las imágenes escolares que refleja nuestro cerebro en los sueños se centran en aprendizajes explícitos como situaciones históricas, personajes relevantes, dilemas reflexivos o

descubrimientos científicos. Más bien, todo lo contrario, lo que realmente entrenamos es cómo gestionar las preocupaciones y las inquietudes que provocan las tareas de evaluación, especialmente la realización de exámenes. Por tanto, estos resultados nos ponen en la tesitura de elegir entre aprender con sentido y relevancia o aprender a hacer exámenes, y es el propio sistema, con la colaboración diaria de los docentes, el que nos empuja hacia la segunda.

Y este aprendizaje a examinarnos no se alimenta solo de componentes cognitivos y habilidades diversas, sino también componentes que tienen que ver con nuestro sentir, es decir, nos prepara para la vivencia emocional de unas situaciones tensas, poco amigables y sometidas a control y vigilancia. De ahí, la importancia de poner en práctica procesos de evaluación transparentes y basados en la retroalimentación que aporten confianza e interés al alumnado sobre el proceso evaluador (Pegalajar, 2021), entendiéndolo, inexcusablemente, como una práctica orientada al aprendizaje de los implicados –tanto estudiantes como docentes–, ya sea para confirmar, adaptar o desarrollar dicho aprendizaje (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2019).

Pero parece que, a diferencia de estas expectativas teóricas, lo que de verdad hemos aprendido en nuestra experiencia escolar es a enfrentarnos a los exámenes, no solo desde un punto de vista académico, sino también desde una perspectiva emocional (Immordino-Yang, 2016) para solventar con éxito estas situaciones tensas y, en general, afrontar estas responsabilidades que son percibidas como desagradables y estresantes. Una realidad universal reproducida, una y otra vez, quizá también porque las personas que somos docentes, en algún momento de nuestro tránsito, perdimos de referencia lo que para nosotros mismos significaron los exámenes, tendiendo ahora a reproducir lo que en otrora puede ser que interpretáramos como coletazos de una autoridad perversa y que se justifica actualmente desde la profesionalidad y la rigurosidad para medir conocimientos, obviando, como si de un mal sueño se hubiera tratado, nuestra propia empatía, nuestra capacidad de avanzar hacia algo mejor y las sabidas repercusiones para la salud, la autoestima o nuestro propio destino personal y profesional (McArthur, 2019) que esto nos provocaba. Y es que, en el ámbito de la evaluación, cualquier tiempo pasado, no tuvo por qué ser mejor.

## Referencias

- Aguilar, L.A., Caballero, S., Ormea, V., Aquino, R., Yaya, E., Portugal, A., Gómez, J., Zavaleta, J. y Muñoz, A. (2017). Neurociencia del sueño: Tol en los procesos de aprendizaje y calidad de vida. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7(2), 103-109.  
<http://doi.org/10.18259/acs.2017015>
- AA.VV. (2020). *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación*. Cátedra UNESCO-Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación de la Universidad de Cádiz.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative higher education* (pp. xvii-xix). Routledge.
- Diamond, J. B., Randolph, A. y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: the importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.  
<https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gómez, M. A., Amores, F. J., Sierra, E. y Caparrós, E. (2018). Caminando hacia una evaluación inclusiva en la escuela desde los principios de la evaluación compartida. En E. López,

- D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 853-867). Octaedro.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179. <http://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: De los contextos a la práctica*. La Muralla.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.
- Ibarra, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. L., y Rodríguez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior, *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton & Company.
- Leach, L., Neutze, G. y Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: Some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/02602930120063457>
- Lluch, L. y de la Vega, I. N. (2019). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Octaedro.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Sage Publications.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Nieto, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson.
- Pascual, C., García, S. y López, V.M. (2019). ¿Qué quieren los niños y niñas de educación infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(4), 873-880. <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/reice2021.19.3.005>
- Quesada, V., Gómez, M. A., Gallego, B. y Cubero, J. (2019). Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(7), 987-1002. <http://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531970>
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: Una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 18, 37-58.
- Tirapu, J. (2012). Neuropsicología de los sueños. *Revista de neurología*, 55(2), 101-110. <https://doi.org/10.33588/rn.5502.2012149>

- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Valli, K., Revonsuo, A., Pääkäs, O. Ismail, K. H., Ali, K. J. y Punamäki, R. L. (2005). The threat simulation theory of the evolutionary function of dreaming: Evidence from dreams of traumatized children. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 188-218.  
[https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00019-9)
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

## Breve CV de los/as autores/as

### Miguel Ángel Gómez Ruiz

Doctor en Psicología, Educación y Desarrollo, actualmente es Profesor Contratado Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación EVALfor (Evaluación en Contextos Formativos - SEJ-509). Investigador de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación sobre evaluación se centran en la evaluación orientada al aprendizaje, la utilización de recursos y aplicaciones tecnológicas en evaluación, la participación en procesos evaluativos y la evaluación dialógica y compartida. Sobre estas temáticas ha realizado diversas publicaciones y ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas. Email: [miguel.gomez@uca.es](mailto:miguel.gomez@uca.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2418-9525>

### Rosa Vázquez Recio

Doctora en educación. Profesora Titular de Universidad en el departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Responsable del Grupo de Investigación PEP-JS (Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social) (HUM-109). Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Líneas de investigación: Dirección escolar, organización educativa y currículum; Educación, género y diversidades sexuales; Escuelas rurales y educación pública; Etnografía educativa, netnografía y estudios de caso; Política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras. Email: [rmaria.vazquez@uca.es](mailto:rmaria.vazquez@uca.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

### Mónica López-Gil

Doctora en educación. Ayudante Doctor en el departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Miembro del Grupo de Investigación PEP-JS (Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social) (HUM-109). Líneas de investigación: Sociedad de la información, Tecnologías digitales, comunicación y educación; Escuelas rurales y educación pública; Etnografía educativa, netnografía y estudios de caso; Política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras. Email: [monica.maria@uca.es](mailto:monica.maria@uca.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5412-2244>

**Ana Ruiz Romero**

Título en Máster en investigación educativa para el Desarrollo profesional del Docente.  
Graduada en Educación Primaria. Email: [anarzrm@gmail.com](mailto:anarzrm@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8464-5361>



## Procesos de Auto-evaluación y Co-evaluación en Educación Física. Una Revisión Sistemática

### Self-assessment and Peer-assessment in Physical Education. A Systematic Review

Laura Cañadas \*

Universidad Autónoma de Madrid, España

#### DESCRIPTORES:

Evaluación formativa  
Auto-evaluación  
Co-evaluación  
Educación física  
Revisión sistemática

#### RESUMEN:

El objetivo de esta investigación es revisar sistemáticamente la evidencia existente sobre la utilización de procesos de auto-evaluación y co-evaluación en contextos formativos de Educación Física. En abril del 2020 se realizó una revisión de la literatura en cuatro bases de datos (WOS, Scopus, Sportdiscus y ERIC) hasta 2020. Se obtuvieron 365 resultados. Tras la aplicación de los criterios de selección, 11 artículos fueron incluidos en la revisión sistemática. Se analizaron: (a) autor/a y año; (b) objetivo; (c) nivel educativo; (d) forma de participación; (e) formación; (f) metodología; (g) instrumentos; (h) participantes; y (i) resultados. Los resultados de esta investigación muestran que los estudios se centran de forma mayoritaria en el nivel universitario y que predomina la investigación cuantitativa. Se utiliza principalmente la co-evaluación, únicamente tres de los estudios mencionan formación previa a la realización de estos procedimientos, se utilizan diversidad de instrumentos y el número de participantes es muy variable. Los resultados muestran que la aplicación de procesos de auto-evaluación y co-evaluación que hay bastante coincidencia entre la evaluación en tiempo real y tras el visionado en vídeo, que a mayor edad mayor precisión en la evaluación, y efectos positivos sobre el aprendizaje, el ámbito cognitivo y el social.

#### KEYWORDS:

Formative assessment  
Self-assessment  
Peer assessment  
Physical education  
Systematic review

#### ABSTRACT:

The aim of this research is to review systematically the existing literature on the use of self-assessment and peer-assessment processes in education contexts of Physical Education: Primary Education, Secondary Education and Teacher Education. In April 2020, a review of the literature was carried out in different databases (WOS, Scopus, Sportdiscus and ERIC) until 2020. After applying the exclusion criteria, 11 articles were included in the systematic review. The following elements were analyzed: (a) author and year; (b) aim; (c) educational level; (d) form of participation; (e) education; (f) methodology; (g) instruments; (h) participants; and (i) results. The results of this research show that the studies focus mainly on the university level and quantitative research predominates in the studies. They mainly use peer-assessment, only three studies mention education prior to performing these procedures, there are a variety of instruments, and the number of participants is highly variable. The results show that the application self-assessment and peer-assessment processes that there is quite a coincidence between the assessment in real time and after the video viewing, that with greater age, greater precision in the assessment, and positive effects on learning, the cognitive and social spheres.

#### CÓMO CITAR:

Cañadas, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en educación física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 161-176.  
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.009>

## 1. Revisión de la literatura

El proceso evaluativo es fundamental para la adecuada consecución de los aprendizajes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. La forma en que esta evaluación es concebida ha evolucionado a lo largo de los años, pasando de una visión centrada en la rendición de cuentas, es decir, donde primaba el rendimiento o calificación del alumnado (Álvarez-Méndez, 2011), a una evaluación centrada en el aprendizaje donde lo que se busca es el mayor y mejor desarrollo y consecución de los objetivos educativos (Cañadas, en prensa; Tirado-Olivares et al., 2021).

Este cambio en la concepción de los procesos evaluativos trajo consigo numerosas propuestas en la forma de realizar la evaluación. La evaluación formativa se abrió paso como un planteamiento mucho más adecuado y coherente con las finalidades educativas. Esta forma de evaluación busca la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de procesos de retroalimentación que permitan al alumnado valorar lo aprendido hasta el momento en relación con los objetivos de aprendizaje y plantear procesos de mejora para alcanzar dichas finalidades en su mayor grado (Andrade et al., 2019; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). Diversas investigaciones avalan su utilización en todos los niveles educativos para el desarrollo de aprendizajes (Cañadas, 2018; Cañadas y Santos-Pastor, 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

Dentro de los procesos de evaluación formativa, encontramos como una característica relevante de los mismos la participación del alumnado en su propio proceso de evaluación o en el de sus compañeros (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). Es decir, su participación en procesos de autoevaluación y coevaluación.

La primera se define como el proceso por el cuál una persona juzga su propio trabajo y toma decisiones sobre el siguiente paso a dar (Boud, 2003). La segunda, por su parte, se entiende como el proceso por el que una persona juzga el trabajo de otra facilitándole *feedback* sobre su desempeño (Topping, 2009). En el caso de la coevaluación el alumnado puede asumir el rol de evaluador o evaluado (Li, 2017). Cuando actúa como evaluador su función será la de identificar en base a unos criterios (internos o externos) la calidad del trabajo de otro compañero o compañera y dar *feedback* sobre su desempeño (Li et al., 2010); en el caso de que actúe como evaluado su función será la de recibir dicha información y emplearla para la regulación de sus aprendizajes, tomando decisiones sobre las posibles mejoras a introducir (Li et al., 2010).

Estos procesos adquieren relevancia desde dos perspectivas: como práctica democrática y para la autorregulación de los aprendizajes. Como práctica democrática su utilización se justifica dado que implica al alumnado en su propio aprendizaje y en la toma de decisiones sobre este, a través de procesos de diálogo, respeto, igualdad y responsabilidad compartida (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). Por otra parte, la utilización de estas prácticas fomenta el desarrollo de procesos de autorregulación y co-regulación por parte de los aprendices (Allal, 2020). La autorregulación se entiende como el control que la persona ejerce sobre sus acciones, pensamientos y emociones para alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2000), en este caso, sus aprendizajes; y la co-regulación es un proceso de regulación del aprendizaje que se produce entre estudiante y estudiante (Panadero et al., 2016). Numerosas investigaciones han mostrado la utilidad de la autoevaluación y coevaluación para el desarrollo de procesos de

regulación de los aprendizajes por parte de los aprendices (Falchikov y Goldfinch, 2000).

En la Educación Superior se han desarrollado diversas propuestas para la implicación del alumnado en la evaluación a través de procesos de autoevaluación y coevaluación (Fraile, 2018), sin embargo, en las etapas educativas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria) es más difícil encontrar este tipo de propuestas (Harris et al., 2015; Sung et al., 2010). En el contexto formativo de Educación Física (EF) (Primaria, Secundaria y Formación de Profesorado), este tipo de prácticas adquieren gran relevancia por la tradición evaluativa existente donde lo principal era medir el rendimiento físico del alumnado, dejando de lado el aprendizaje, y el desarrollo de los ámbitos sociales y cognitivos (López-Pastor et al., 2006). La evaluación imperante en este contexto ha estado muy ligada al control del docente sobre el desempeño del alumnado y su poder sancionador, irguiéndose la evaluación como un proceso nada democrático (Tolgfors, 2019). Por tanto, la utilización del auto y co-evaluación en esta materia resulta muy relevante para cambiar radicalmente la percepción del alumnado sobre la materia y la visión social que se tiene de ella. Por otra parte, la particularidad de esta materia, eminentemente práctica y que permite la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación de interacción entre alumnos la convierten en un espacio perfecto para trabajar estos procesos de evaluación participativa. Además, la necesidad de aprender a regular sus aprendizajes para regular la práctica de actividad física hace necesario el desarrollo de estos procedimientos trabajando el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior que les permitan adquirir capacidades de auto-regulación en todos los ámbitos del aprendizaje.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación es revisar sistemáticamente la evidencia existente sobre la utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación en contextos formativos de educación física: Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación de Profesorado.

## 2. Método

En abril del 2020 se realizó una revisión sistemática (Moher et al., 2015) en 4 bases de datos diferentes (WOS, Scopus, Sportdiscus y ERIC) hasta marzo de 2020. Estas se seleccionaron por ser las más relevantes, al recoger artículos de trascendencia internacional, y en el caso de SportDiscus por recoger artículos propios del campo de investigación. Los términos de búsqueda empleados fueron (“*self assessment*” AND “*physical education*”), (“*peer assessment*” AND “*physical education*”) y (“*co assessment*” AND “*physical education*”). Se obvió la búsqueda en castellano al aportar resultados duplicados de los obtenidos en la búsqueda en inglés. Se obtuvieron un total de 365 resultados. La relación del número de artículos encontrados en las bases de datos se presenta en el Cuadro 1. Para corroborar la fiabilidad de los resultados encontrados se realizó una primera búsqueda y pasados 15 días se volvió a realizar la búsqueda con los mismos términos, comprobando que se encontraban los mismos resultados.

### *Criterios de inclusión*

Los criterios de inclusión establecidos en esta revisión sistemática fueron:

- Criterio de idioma: artículo publicado en inglés o español.
- Criterio de calidad: Publicaciones científicas que hayan pasado por un proceso de evaluación por pares.

- Criterio de temática: debe hacer alusión a la utilización concreta de procesos de auto- o co-evaluación en EF o al análisis de la frecuencia de uso existente de estos procesos.
- Criterio de investigación: Que presentase un diseño de investigación de carácter transversal o longitudinal. Se excluían las descripciones de experiencias
- Criterio de participantes: Los estudios deben llevarse a cabo con estudiantes de EF de Educación Primaria, Educación Secundaria o estudiantes universitarios que se estén formando para ejercer como docentes de EF. Se excluyeron todas las que se realizaban en contextos de formación deportiva específica (clubes deportivos, actividades extraescolares, etc.), por no ser objeto de este estudio.

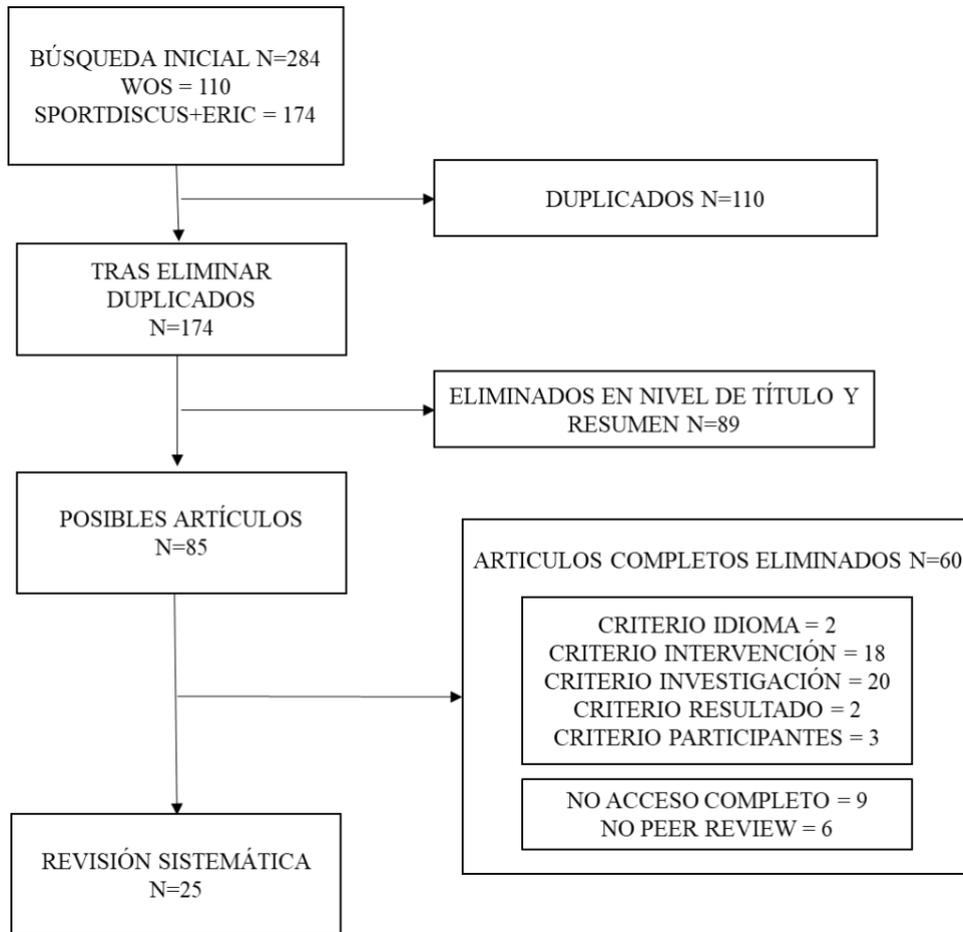
### Cuadro 1

#### *Número total de artículos según base de datos y términos de búsqueda*

Base de datos	Términos de búsqueda	N
Web of Science	Self assesment + physical education	52
	Peer assessment + phsycal education	18
	Co-assessment + physical education	3
Scopus	Self assesment + physical education	79
	Peer assessment + phsycal education	16
	Co-assessment + physical education	3
Sportdiscus	Self assesment + physical education	118
	Peer assessment + phsycal education	23
	Co-assessment + physical education	3
ERIC	Self assesment + physical education	34
	Peer assessment + phsycal education	15
	Co-assessment + physical education	1
<i>Total</i>		<i>365</i>

#### *Resultados de búsqueda*

La Figura 1 presenta el proceso llevado a cabo para la selección de los artículos incluidos en la revisión sistemática. En la búsqueda inicial se encontraron un total de 365 resultados. Tras una primera revisión se eliminaron 119 investigaciones duplicadas. Posteriormente, se pasaron a analizar los 246 artículos restantes a partir de sus resúmenes y títulos. Tras este análisis se eliminaron 190 investigaciones que no se relacionaban con la temática a analizar. Los 56 artículos restantes se analizaron a texto completo eliminando 45 que no cumplían alguno de los criterios de inclusión. Finalmente, 11 artículos fueron incluidos en la revisión sistemática. También se excluyeron aquellos textos que no tenían texto completo en formato digital.

**Figura 1***Proceso de selección de investigaciones incluidas en la revisión sistemática*

### 3. Resultados

#### *Extracción de datos*

Para la extracción de la información se utilizó una tabla en la que se recogió autor y año, objetivo de la investigación, nivel educativo, forma de participación en la evaluación, si existía formación o no previa sobre estos procesos, metodología empleada, instrumentos, participantes y resultados. Puede ser consultada en el Cuadro 2.

#### *Nivel educativo*

En lo referente al nivel educativo en el que se llevan a cabo las investigaciones, destaca el nivel universitario donde aparecen seis de los 11 trabajos. En Educación Primaria se desarrollan tres de las investigaciones, una con alumnado de Educación Secundaria, y en otra con alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

**Cuadro 2****Relación de investigaciones incluidas en la revisión**

Autor y año	Objetivo	Nivel educativo	Forma de participación	Formación	Metodología	Instrumentos	Participantes	Resultados
Alstot (2018)	Investigar la precisión con la que los estudiantes de EF de primer, segundo y tercer grado pueden realizar una co-evaluación de la técnica de lanzamiento de mano	Primaria	Co-Evaluación	Si	Cuantitativo	Hojas de coevaluación	38 estudiantes (1º, 2º y 3º curso)	Precisión de la coevaluación para los estudiantes de primer, segundo y tercer grado fue del 79%, 77% y 92%, respectivamente. Diferencias significativas entre el tercer grado y el primer grado; y entre el tercer grado y el segundo grado. No aparecen diferencias significativas en la precisión de los participantes a lo largo del tiempo.
Butler y Hodge (2001)	Examinar si la evaluación por pares puede potenciar el aprendizaje y promover la confianza entre un grupo diverso de estudiantes de educación física en educación secundaria	Secundaria	Co-evaluación	Si	Cualitativo	Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas	24 estudiantes (9º Grado)	Casi un 80% de los participantes reportan que sus compañeros les dieron <i>feedback</i> general y el 20% restante <i>feedback</i> específico sobre la ejecución. La confianza se desarrolla en la habilidad del compañero para llevar a cabo la coevaluación y al interactuar con un igual. Esto es muy importante para potenciar el aprendizaje
Hastie, et al. (2012)	Valorar si existen diferencias en la coevaluación entre la situación "en vivo" y tras revisión en vídeo	Primaria	Auto-evaluación	No lo menciona	Cuantitativa	Hoja de observación	20 estudiantes	Mejor evaluación a través del visionado en vivo que en directo Sobreestimación de la evaluación.
Haynes y Miller (2015)	Evaluar las experiencias de los estudiantes universitarios al evaluar a sus compañeros en un entorno grupal práctico	Universidad	Co-evaluación	No lo menciona	Cuantitativa	Hoja de observación	44 estudiantes (20-22 años)	Diferencias en 4 de los 11 componentes estudiados entre el tiempo real y en la visualización de vídeo.

Kuo et al. (2017)	Como la coevaluación afecta a las motivaciones de aprendizaje, la facilidad de uso, la utilidad percibida, y la autoeficacia del alumnado	Universidad	Co-Evaluación	No lo menciona	Cuantitativo	Cuestionario	42 estudiantes	Los estudiantes del grupo experimental (coevaluación) tienden a participar en actividades de pensamiento de orden superior. Mejoran su motivación hacia el aprendizaje, autoeficacia y concentración.
Lorente y Kirk (2013)	Conocer los beneficios de usar estrategias participativas tanto para estudiantes como para maestros y cuáles son las dificultades de usar estas	Universidad	Auto-evaluación	No lo menciona	Cualitativa	Notas de campo y portafolio de los estudiantes	40 estudiantes	Alto nivel de compromiso y motivación entre los estudiantes. Algunos sienten un abrumador sentido de responsabilidad al tener que evaluarse a sí mismos y a los demás. Generalmente los estudiantes con alto rendimiento académico tienden a subestimar su trabajo y los estudiantes con bajo rendimiento académico tienden a sobreestimarlos.
Moreno et al. (2013a)	Identificar y describir lo significados asignados por los estudiantes al proceso de autoevaluación vivido.	Universidad	Auto-evaluación	No lo menciona	Cualitativo	Relatos escritos y entrevistas	38 estudiantes	El aprendizaje derivado del proceso autoevaluativo es un aprendizaje duradero en el tiempo, generando procesos metacognitivos. Los estudiantes identifican y valoran la complejidad propia del proceso autoevaluativo asumiendo que este es un proceso en el que hay una relación de confianza con el otro
Moreno et al. (2013b)	Comprender las percepciones de los estudiantes sobre el rol jugado por las emociones en el desarrollo de la propuesta autoevaluativa durante el proyecto.	Universidad	Auto-evaluación	No lo menciona	Cualitativa	Relatos escritos y entrevistas	38 estudiantes	Los espacios y tiempos de confianza han permitido un aprendizaje más consistente y duradero en el tiempo. Las relaciones de respeto, solidaridad, colaboración y aceptación de todos los implicados permiten una generación de conocimientos sobre la base de la autonomía individual, la autorresponsabilidad y el respeto con los otros.
Richard et al. (2000)	Verificar con qué nivel de precisión el alumnado es capaz de co-evaluar a través de observaciones	Primaria	Co-evaluación	Si	Cuantitativo	Hoja de observación	82 estudiantes	Más de un 70% de los estudiantes obtienen una evaluación bastante ajustada en relación con la observación de un experto. Mejora a medida que están en cursos más elevados

Rodríguez y Zulaika (2016)	Conocer las formas en que los profesores de EF utilizan para evaluar en primaria y secundaria.	Primaria y Secundaria	Auto-evaluación y co-evaluación	No procede	Cuantitativo	Cuestionario	84 profesores	El principal agente evaluador es siempre el maestro. En Primaria mayor porcentaje que emplea la coevaluación (7.1%) que en secundaria (3.6%).
Vickerman (2009)	Explorar las percepciones y experiencias del alumnado en un proceso de coevaluación	Universidad	Co-evaluación	No lo menciona	Cuantitativo	Cuestionario	90 estudiantes	El 55% de los estudiantes cree que el desempeño en la asignatura ha mejorado como resultado de la participación en el proceso de evaluación por pares. El 58% señaló que le había ayudado a ganar confianza en la discusión dirigida por los estudiantes y el aprendizaje independiente. El 59% cree que con que la evaluación por pares había ayudado ellos desarrollan un mayor sentido del proceso de evaluación.

### *Tipo de participación en la evaluación*

Respecto al tipo de participación en la evaluación predominan los estudios donde se aplican procesos de co-evaluación (seis de los 11 recogidos en esta revisión), cuatro de ellos utilizan procesos de auto-evaluación, y dos de ellos ambos procesos.

### *Formación sobre cómo realizar la evaluación*

En relación con esta temática, únicamente tres de las 11 investigaciones incluidas en esta revisión recogen información explícita sobre el proceso previo de formación del alumnado para desarrollar la co-evaluación (Alstot, 2018; Butler y Hodge, 2001; Richard et al., 2000). El resto no mencionan si hubo un proceso previo de formación sobre cómo desarrollar la auto-o co-evaluación, en qué aspectos debían fijarse, qué es importante, etc.

### *Tipo de investigación*

En el tipo de investigación realizada hay una predominancia de las investigaciones de carácter cuantitativo, encontrando siete estudios de estas características, mientras que solo cuatro de ellos son cualitativas. Destaca que no hay ninguna de carácter mixto.

### *Instrumentos*

En cuanto a los instrumentos empleados para la recogida de información encontramos una gran variedad. Cuatro de las investigaciones empleaban cuestionarios, pero cada uno de ellos era diferente, y en todos construidos específicamente para esa investigación, y con características muy diversas en función de los objetivos concretos planteados. Por otra parte, cuatro de las investigaciones recogidas empleaban hojas de observación para la coevaluación. Al igual que los cuestionarios, la información que recogían era muy diversa. Por último, encontramos que los relatos escritos y las entrevistas son empleadas por dos de las investigaciones y las notas de campo y el portafolio del alumnado por otra.

### *Participantes*

El número de participantes en las investigaciones fue de los 20 hasta los 304. Los números más altos destacan en las investigaciones llevadas a cabo en la universidad, reduciéndose considerablemente en primaria, donde habitualmente se cuenta con el alumnado de uno o dos grupos de clase.

### *Principales hallazgos*

Los hallazgos de las investigaciones incluidas en esta revisión sistemática son muy variados: frecuencia de uso de la auto- y co-evaluación, diferencias en las coevaluaciones entre el tiempo real y el visionado de un vídeo, diferencias entre la exactitud de la coevaluación en función de la edad, y efectos sobre el aprendizaje, el ámbito cognitivo y el social. A continuación, se presentan los resultados más significativos en torno a estos temas:

- Frecuencia de uso: Únicamente una de las investigaciones valora la frecuencia de uso de procedimientos de auto- y co-evaluación, reportando puntuaciones muy bajas por parte de los docentes de educación primaria y secundaria en relación con el uso de estas formas de participación. En este caso, los porcentajes de participación siempre o casi siempre en estos procesos está

por debajo del 8% en la autoevaluación y del 4% en la coevaluación (n total =84), siendo más bajo aún en educación secundaria (Rodríguez y Zulaika, 2016).

- Diferencias entre la evaluación en tiempo real y tras el visionado en vídeo: Hay tres estudios que evalúan la diferencia entre la evaluación del alumnado en tiempo real y tras ver la grabación de la ejecución, valorando la fiabilidad de la coevaluación en dos de ellas (Haynes y Miller, 2015; Richard et al., 2000) y la autoevaluación en otra de ellas (Hastie et al., 2012). En los dos estudios que valoran la fiabilidad entre la coevaluación en vivo y la coevaluación posterior a través de vídeo, se encuentra que de forma general hay bastante consistencia entre la evaluación en ambos momentos. Respecto al estudio de Hastie et al. (2012), encuentran que existe un éxito moderado al evaluar sus propios rendimientos, con tendencia a sobreestimarlos.
- Diferencia en el proceso de coevaluación en función de la edad: únicamente hay un estudio que valora este aspecto (Alstot, 2018). En general este estudio muestra niveles altos de precisión, por encima del 75%, siendo la precisión significativamente más alta en los estudiantes más mayores. No muestra cambios en función de la edad cuando se repite el proceso pasado unas semanas.
- Efectos sobre el aprendizaje, el ámbito cognitivo y el social: Son diversos los estudios que muestran efectos sobre alguno de los elementos del aprendizaje o de los ámbitos cognitivos y social del alumnado. Sin embargo, estos son de gran diversidad, centrándose en aspectos tan diferentes que es difícil contrastar los resultados.
  - ✓ Aprendizajes curriculares y meta-aprendizaje: El estudio de Kuo et al. (2017) muestra que, a través de los procesos de coevaluación aumenta la eficacia, la motivación hacia el aprendizaje y la participación en actividades de pensamiento de orden superior. Esto último es coincidente con la información presentada por Moreno et al. (2013b) en la utilización de procesos de autoevaluación, donde destacan que el aprendizaje desarrollado es un aprendizaje que permanece en el tiempo, generando procesos metacognitivos. Los estudios de Butler y Hodge (2001) y Vickerman (2009) también destacan un que un alto porcentaje del alumnado participante en sus investigaciones reportan que a partir de la participación en procesos de coevaluación han mejorado su aprendizaje sobre los contenidos trabajados en las unidades en las que se desarrollan las investigaciones.
  - ✓ Sobreestimación/subestimación de la autoevaluación: Respecto a esta temática, únicamente dos investigaciones aportan información, y en este caso, contrapuesta. Mientras que Lorente y Kirk (2013) indican que los estudiantes, especialmente aquellos con alto rendimiento, tienden a subestimar su rendimiento, en el estudio de Hastie y otros (2012) el alumnado tiende a sobreestimarlos. Esto puede deberse a los diferentes niveles educativos en los que se desarrollan los estudios. El primero con alumnado de formación inicial y el segundo en Educación Primaria.

- ✓ **Ámbito emocional y social:** Los estudios de Moreno y otros (2013a, 2013b) recogen la opinión del alumnado sobre cómo la participación en su propia evaluación les ha hecho valorar los procesos previos de evaluación desarrollados a lo largo de su vida como procesos donde están sometidos únicamente a la valoración del profesorado. Estas experiencias hacen emerger la capacidad del alumnado para tomar decisiones de forma autónoma y con libertad, asumiendo la responsabilidad y autonomía. En el estudio de Lorente y Kirk (2013), emerge como elemento relevante en estos procesos en sentido de la responsabilidad que se asume ante estos procesos por ser un elemento que tradicionalmente ha estado únicamente en manos de los docentes. Esta última apreciación, también se observa en el estudio de Butler y Hodge (2001) a través de la coevaluación, donde la confianza en el compañero para desarrollar este proceso tiene una doble vertiente, por un lado, la confianza en un igual para desarrollar la coevaluación y por otra la confianza que se desarrolla con este igual al interactuar con él desde un componente social.

## 4. Discusión

La presente revisión recoge los artículos publicados sobre procesos de autoevaluación y coevaluación llevados a cabo en procesos formativos de Educación Física hasta 2020 y que cumplen los criterios de inclusión propuestos. Esta revisión ha mostrado que son pocas las investigaciones desarrolladas en torno a esta temática, y que no existe una homogeneidad en los temas investigados, siendo muy diversos los tipos de estudios y los aspectos investigados. Esto puede ser debido a las dificultades que estos procesos suponen para el profesorado, no solo en cuanto a su implementación, sino principalmente en cuanto al reto que supone cambiar la forma de entender los procesos de evaluación dando un papel protagonista al estudiantado (Cañadas, en prensa). Aun así, una idea que prevalece en todas las investigaciones analizadas es que ambos procesos son beneficiosos para el desarrollo académico y social de los y las estudiantes.

Uno de los aspectos que destaca en estas investigaciones es la predominancia en contextos de formación de profesorado de Educación Física. Más de la mitad de estas se han desarrollado en el ámbito universitario. Estas opciones evaluativas parecen mucho más extendidas en ámbitos universitarios donde al alumnado se le presupone, por su edad y trayectoria, responsabilidad y autonomía para llevar a cabo estos procesos (McDonald y Boud, 2003). Sin embargo, cabe reflexionar sobre cómo el alumnado puede llegar a ser autónomo y responsable para desempeñar esta tarea en el contexto universitario cuando no se ha producido un proceso de aprendizaje sobre cómo desarrollarlos en las etapas formativas previas (Van den Boom et al., 2007).

Por otra parte, destaca el alto número de investigaciones de carácter cuantitativo. El reducido número de investigaciones de carácter cualitativo dificulta profundizar en la percepción del alumnado ante estos procesos, no pudiendo analizar donde se encuentran las ventajas y dificultades concretas, los aprendizajes específicos desarrollados o cómo se desarrolla el proceso metacognitivo. Además, la diversidad de instrumentos empleados para la recogida de la información impide poder contrastar posteriormente los resultados encontrados con mayor exactitud, mostrando que no existe una línea de investigación clara en torno a estos elementos en el contexto de este estudio.

Respecto a los hallazgos más relevantes, destaca el análisis de la fiabilidad de los procesos de coevaluación. Parece una preocupación compartida el hecho de que el alumnado pueda tener capacidad para realizar una evaluación lo más objetiva y parecida posible a la que tendría el docente sobre la realidad que se está evaluando (Ashenafi, 2017). Esto es uno de los problemas que suelen destacarse en la utilización de estos procesos, el hecho de que el alumnado pueda no estar lo suficientemente preparado para identificar los errores que se produzcan y dar *feedback* a sus compañeros y compañeras para mejorar el desempeño (Liu y Carless, 2006). Una posible solución a este problema es establecer procesos previos de formación sobre cómo realizar la autoevaluación y la coevaluación para asegurar al máximo posible la fiabilidad de las evaluaciones, por una parte, y por otra como método para que el alumnado aprenda sobre cómo evaluar y contribuya de forma más amplia al desarrollo de procesos metacognitivos y de auto-regulación del aprendizaje por parte del alumnado (López-Pastor et al., 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

Apoyando la necesidad de que los procesos de autoevaluación y coevaluación deben enseñarse, tenemos el estudio de Alstot (2018), que encuentra diferencias en función de la edad del alumnado. Este tipo de procesos de participación en la evaluación es muy importante irlos enseñando en función de la edad del alumnado, de manera que los elementos solicitados en los procesos se adecúen a sus capacidades y aprendizajes previos (Kostons et al., 2012).

Por último, un asunto muy relevante y en el que no hay una línea común en las investigaciones incluidas en esta revisión, son los efectos que el uso de estos procesos tiene sobre el aprendizaje o el ámbito social del individuo. De forma general se tocan temas muy relevantes en el estudio de estos procesos, entre ellos, uno de los más destacados es el desarrollo de procesos de meta-aprendizaje, de aprender a aprender. Esta es una línea muy desarrollada a nivel internacional en lo que a los procesos de participación del alumnado en la evaluación se refiere. Numerosos estudios han mostrado que esto contribuye a desarrollar la metacognición del alumnado y procesos cognitivos de orden superior (Panadero et al., 2017). En los estudios de Moreno et al. (2013a; 2013b) y Lorente y Kirk (2013) queda reflejado el desconocimiento y miedo que puede surgir en el alumnado, o en una parte de ellos, ante el reto de enfrentarse a estos procesos, así como la incomodidad que pueden generar cuando implican evaluar a otros compañeros. Esto coincide con otras investigaciones desarrolladas en otros contextos formativos (Praver et al., 2011; Topping, 2009). Esto se relaciona con la asunción de la evaluación como una práctica democrática. Parece ser una percepción muy extendida entre este tipo de prácticas, lo que en muchos casos puede provocar actitudes contrapuestas ante estas propuestas. Por un lado, una parte del alumnado asumirá la tarea con un gran sentido de la responsabilidad pudiendo generar conflictos entre lo deseado y la valoración real, y por otra, puede llevar a que el alumnado se tome estas prácticas como una dejadez de funciones por parte del profesorado, y no se asuman como una parte más del proceso de aprendizaje sino como una oportunidad para sacar ventaja.

La fortaleza de esta investigación se encuentra, principalmente, en la novedad del estudio. No existen investigaciones previas que hayan presentado una revisión sistemática sobre los procesos de auto-y co-evaluación en contextos formativos de Educación Física de forma conjunta. Además, incluye todas las publicaciones realizadas en español e inglés hasta el 2020, lo que nos permite conocer la trayectoria que estos temas han tenido en la investigación, y en qué momentos ha podido tener mayor relevancia, así como ver la diferencia en la temática tratada a nivel nacional e

internacional. Entre las limitaciones del estudio encontramos los criterios de inclusión establecidos, dado que no se ha incluido los artículos que simplemente presentan la descripción de experiencias desarrolladas o los que hablan de procesos participativos de evaluación sin concretar cuáles y de qué manera se llevan a la práctica. Además, es difícil comparar los resultados obtenidos en las investigaciones debido a la diversidad de métodos y técnicas usadas para recoger la información.

Las investigaciones futuras deben profundizar en los efectos que cada una de estas formas de participar en la evaluación produce en el alumnado, especialmente en contextos de Educación Primaria y Secundaria. Además, deberían analizarse los efectos concretos que la formación sobre estos procesos produce tanto en la capacidad para realizar la auto-y co-evaluación de la forma más cercana a la visión del docente, y, por otra parte, si existen diferencias entre grupos en función de si han sido formados o no, en lo relativo a los procesos de aprender a aprender, o en la propia percepción que el alumnado pueda tener sobre lo que supone para ellos a nivel social la participación en estos procesos.

## 5. Conclusión

Esta revisión sistemática recoge los estudios más relevantes realizados en contextos formativo de Educación Física sobre los efectos de la utilización de procesos de auto-evaluación y co-evaluación. Esta revisión ha mostrado que estos procesos pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de los aprendizajes en el área de Educación Física, así como de procesos metacognitivos y de regulación de aprendizajes. Además, el empleo de estos procesos ayudará a que el alumnado rompa con la visión tradicional que se tiene de la Educación Física como un contexto formativo en el que el fin último es seleccionar a los mejores (física y académicamente), por procesos democráticos donde el alumnado se sienta responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros. Por todo ello, aunque la mera aplicación de un sistema de evaluación concreto no produce cambios por sí mismo, sino que necesita que todo el proceso esté claramente orientado y estructurado hacia lo que se propone, es importante fomentar la utilización de procesos de auto-evaluación y co-evaluación en los contextos formativos de Educación Física, enseñando a los estudiantes cómo emplear los recursos de la evaluación y los beneficios que de ello se derivan.

## Referencias

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Alstot, A. E. (2018). Accuracy of a peer process assessment performed by elementary physical education students. *The Physical Educator*, 75, 739-755. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8293>
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, H. L., Bennett, R. E. y Cizek, G.J. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315166933>
- Ashenafi, M. M. (2017) Peer-assessment in higher education twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100711>
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.

- Butler, S. A. y Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator*, 58(1), 30-41.
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cañadas, L. (en prensa). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/rec.25-3.25>
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.  
<https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Fraile, J. (2018). *La autoevaluación en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte: Concepciones y práctica de los docentes* [Tesis Doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Harris, L. R., Brown, G. y Harnett, J. A. (2014). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer- and self-assessment comments: Applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.976541>
- Hastie, P., Brock, S., Mowling, C. y Eiler, K. (2012). Third grade students' self-assessment of basketball dribbling tasks. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 427-430.  
<https://doi.org/10.7752/jpes.2012.04063>
- Haynes, J. y Miller, J. (2015). Preparing pre-service primary school teachers to assess fundamental motor skills: Two skills and two approaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 397-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892064>
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V.M. (2019). 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>
- Kostons, D., van Gog, T. y Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.004>
- Kuo, F. C., Che, J. M., Chi, H. C., Yang, K. H. y Chen, Y. C. H. (2017). A peer-assessment mobile Kung Fu education approach to improving students' affective performances, *International Journal of Distance Education Technologies*, 15(1), art 1.  
<https://doi.org/10.4018/IJDET.2017010101>
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>
- Li, L., Liu, X. y Steckelberg, A.L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x>
- Liu, N. F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.  
<https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- López-Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J.... Marugan García, L. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., 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. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(11), 37-50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. M. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study to exploring risks, changes and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- McDonald, B. y Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209-220. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121289>
- Moher, S. L., Clarke, G. D., Liberati, P. M. y Shekelle, S. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Moreno-Doña, A., Triguero-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2013a). Perceptions about self-assessment in the education of P.E. teachers, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), 719-735.
- Moreno-Doña, A., Triguero-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2013b). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física, *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 165-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it Acquired and what to do to Develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18)
- Praver, M., Rouault, G. y Eidswick, J. (2011). Attitudes and affect toward peer evaluation in EFL reading circles. *The Reading Matrix*, 11(2), 89-101.
- Richard, J. F., Godbout, P. y Grèhaigne, J. F. (2000) Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 85-91. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608885>
- Rodríguez-Negro, J. y Zulaika, L.M. (2016). Assessment in physical education. Comparative analysis between the official theory and everyday practice. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Chang, T. H. y Yu, W. C. (2010). How many heads are better than one? The reliability and validity of teenagers' self- and peer assessments. *Journal of Adolescence*, 33(1), 135-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.004>
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. M. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Tolgfors, B. (2019). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 25(4), 1211-1225. <https://doi.org/10.1177/1356336X18814863>

- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Van den Boom, G., Paas, F. y Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.003>
- Vickerman, P. (2009) Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230.  
<https://doi.org/10.1080/02602930801955986>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>

## Breve CV de la autora

### Laura Cañadas

Doctora y graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Es profesora del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Pertenece a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (<https://redevaluacionformativa.wordpress.com/>) y a la Red Internacional de Investigación en Educación Física y Promoción de Hábitos Saludables (<https://edufisaludable.com/>). Su línea de investigación se centra en los procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado y en la educación física escolar. Email: [laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>