



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE
UN SEMINARIO INTERNIVELAR:
APRENDER MEDIANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE
EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Presentada por Cristina Pascual Arias
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

Dr. D. David Hortigüela Alcalá

2022



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE
UN SEMINARIO INTERNIVELAR:
APRENDER MEDIANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE
EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Presentada por Cristina Pascual Arias
para optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

Dr. D. David Hortigüela Alcalá

A Fran, por darme a Julia.

A Julia, por dárnoslo todo.

AGRADECIMIENTOS

Antes de dar comienzo con los capítulos que componen esta tesis doctoral considero imprescindible dedicar unas líneas al apartado más importante de este documento a nivel personal, puesto que sin las personas que aparecen aquí no habría logrado nunca sacar este trabajo adelante. A todos los que habéis estado a mi lado durante estos años os debo todo mi agradecimiento.

Me gustaría comenzar agradeciendo su apoyo y su dedicación a mis directores de tesis, Víctor y David. Gracias por acompañarme en este proceso, por guiarme, pero, sobre todo, por enseñarme y, sin daros cuenta, marcarme el camino a seguir. **Víctor**, sólo tengo palabras de agradecimiento después de estos años trabajando juntos, ha sido un verdadero placer ver la excelencia tan de cerca y aprender de ti cada día. Gracias por cada uno de los consejos, por las palabras de aliento y por estar siempre ahí. **David**, gracias por estar siempre al otro lado del correo y por aparecer para sumar. Vuestra paciencia, vuestro tesón y vuestro saber hacer me han puesto las cosas muy fáciles. Gracias de corazón.

La realización de una tesis doctoral es un proceso de aprendizaje constante. En mi caso han sido los años de mayor aprendizaje de mi vida tanto profesional como personalmente. **Julia**, has llegado para enseñarme todo lo importante, para resetearme y ponerlo todo patas arriba, para hacerme entender que cuando te ríes a carcajadas todo está bien. Pequeña, solo puedo darte las gracias por llegar y por ayudarme, porque durante nueve meses fuimos dos corazones en un cuerpo y, desde que estás aquí, eres el impulso para todo. Siempre serás, sin lugar a dudas, lo mejor que papá y yo haremos en esta vida.

Esto me lleva a ti, **Fran**, mi compañero de todo, gracias por creer en mí, por tenderme tu mano y no soltarla nunca. La vida a tu lado es muy bonita. Gracias por ser como eres, por ser el mayor ejemplo de trabajo, tesón y excelencia que conozco. Estoy tremendamente orgullosa de ti, de nosotros, de lo que construimos juntos cada día.

Gracias **Mamá y Papá**, a vosotros os lo debo todo. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo, de que las cosas se hacen con amor, cariño, responsabilidad y empatía. Mi admiración por vosotros ya era enorme, pero desde que llegó Julia es infinita. Gracias por darme vuestro ejemplo de trabajo siempre y por hacerme el mejor regalo del mundo: **Guille**. Hermanito, eres mi mitad, mi mejor amigo, mi orgullo y mi alegría. Eres especial en todas y cada una de tus facetas. Gracias por estar siempre a mi lado.

Me siento tremendamente afortunada de **mi familia**, de todas y cada una de las personas que la componen, creo sinceramente que la suerte de mi vida sois vosotros: **mis abuelos, tíos, primos...** una familia que se ha completado a la perfección con vosotros: **Maribel, Rafa, Edu e Irene**, los ratos juntos alrededor de una mesa son los más bonitos, los más especiales y los que de verdad dan sentido a todo lo demás. **Abuela Julia**, sé que donde estés te va a parecer formidable y estarás orgullosa de mí.

Creo que familia es una de las palabras más bonitas del mundo y es que la familia que te toca siempre se complementa con **la familia que se elige, mis amigos**. En mi caso esta familia que se elige tiene muchos nombres, gracias a todos por estar y por esperarme. A **Eva, Virginia, Jesús, Rubén y Marta** sólo puedo deciros que ojalá **Leyre, Nora, Laia y Julia** tengan la suerte de encontrarse en su vida amigos tan incondicionales como vosotros, que las hagan sentir en casa siempre. **David y Ana**, gracias por estar, incondicionalmente, por ser tan especiales, solo espero que celebremos muy pronto la graduación que tenemos pendiente.

También quiero agradecer a **mis amigas y amigos**, los de siempre. Gracias **chicas** por estar, por ser tan distintas, tan especiales, pero con unas raíces que compartiremos y siempre nos juntan mirando a una estrella, gracias por *devolverme siempre a la vida*.

Una de las piedras angulares de esta tesis es el aprendizaje colaborativo entre docentes y he tenido la suerte de vivirlo en primera persona. Gracias a todos mis compañeros de departamento y facultad, **Roberto Monjas, Juan Carlos Manrique, Andrés Palacios, Mayte Archilla, Darío Pérez, Cristina Vallés, Mao Cortón, Eva Álvarez, Belén Mateos, Cristina Gil, Manuel Manrique, Alberto Acebes**, gracias a todos vosotros, ruego me disculpéis si me dejo a alguien en el camino, os agradezco de corazón vuestra mano siempre tendida. Me gustaría agradecer especialmente a **Miriam Molina y Raúl Barba**, por caminar y reír conmigo desde el primer día. A **Carla Fernández**, porque llegaste como alumna y te has quedado como amiga incondicional, gracias de verdad. A **Miriam Sonllewa** por ser compañera y amiga, con todas las letras; gracias por ser la docente que todos queríamos tener a nuestro lado, eres maravillosa.

Por último y no menos importante, me gustaría agradecer a **los docentes del seminario**. Vuestro compromiso con la educación me ha hecho aprender y evolucionar, pero sobretodo, me han hecho creer que hay una educación llena de responsabilidad y buen hacer, una educación posible y real, porque vosotros la ejercéis cada día. Gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	i
ABSTRACT	iii
1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objeto de Estudio	1
1.1.1. Objetivos de Investigación.....	2
1.2. JUSTIFICACIÓN	3
1.2.1. Justificación Académica	3
1.2.2. Justificación Personal.	4
1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	5
2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. EL CAMBIO EDUCATIVO HACIA UN SISTEMA DE CALIDAD, EQUIDAD Y TRANSPARENCIA	10
2.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	11
2.2.1. La Formación Permanente del Profesorado en la legislación actual.....	11
2.2.2. Definición de Formación Permanente del Profesorado	13
2.2.3. Factores a tener en cuenta para desarrollar la Formación Permanente del Profesorado	15
2.2.4. Modalidades de Formación Permanente del Profesorado	23
2.2.5. Formación Permanente del Profesorado internivelar: las relaciones entre universidad y escuela	29
2.3. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	30
2.3.1. Definición de Investigación-Acción.....	31
2.3.2. Modalidades y modelos para desarrollar la Investigación-Acción en la Formación Permanente del Profesorado.....	37
2.3.3. La Investigación-Acción colaborativa	43
2.3.4. Ventajas de desarrollar la Investigación-Acción en la Formación Permanente del Profesorado	45

2.3.5. Experiencias de Formación Permanente del Profesorado e Investigación-Acción	47
2.4. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA.....	51
2.4.1. Definición de Evaluación Formativa y Compartida.....	52
2.4.2. Ventajas e Inconvenientes de desarrollar Evaluación Formativa y Compartida	55
2.4.3. Revisión de Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas.....	61
2.5. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA.....	71
2.5.1. Revisión de Experiencias de Formación Permanente del Profesorado sobre Evaluación Formativa y Compartida	73
2.6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE LA COVID-19.....	74
2.6.1. Irrupción y consecuencias educativas del COVID-19 a nivel nacional	74
2.6.2. Irrupción y consecuencias educativas del COVID-19 en Castilla y León....	76
2.6.3. Docencia telemática obligatoria y masiva en todas las etapas educativas....	79
2.6.4. Evaluación Formativa y Compartida en una situación de educación digital	81
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	85
3.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO DEL ESTUDIO	85
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	85
3.2.1. El método mixto de investigación	85
3.2.2. El enfoque cuantitativo de la investigación	89
3.2.3. El enfoque cualitativo de la investigación	92
3.2.4. El Estudio de Caso.....	102
3.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	104
3.3.1. La doble vía de transferencia del seminario internivelar de Evaluación Formativa y Compartida.....	106
3.3.2. Objetivos del seminario internivelar.....	107
3.3.3. Funcionamiento del seminario mediante ciclos y espirales de Investigación-Acción	108
3.3.4. Dinámicas de formación realizadas en el seminario internivelar.....	110

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	116
3.4.1. Técnicas de obtención de datos.....	117
3.4.2. Instrumentos de obtención de datos	121
3.5. ANÁLISIS DE DATOS.....	128
3.6. CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS Y DE RIGOR CIENTÍFICO	
.....	131
3.6.1. Criterios de rigor científico de la investigación cuantitativa	132
3.6.2. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa	133
3.6.3. Criterios ético-metodológicos de la investigación	136
4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	139
4.1. Desarrollo docente y Formación Permanente del Profesorado a través de la	
Investigación-Acción	139
4.1.1. Desarrollo docente a través del seminario de FPP	140
4.1.2. Desarrollo de ciclos de Investigación-Acción.....	141
4.2. Desarrollo y evaluación del seminario internivelar de FPP sobre EFyC y	
dinámicas que se han llevado a cabo en el mismo.....	145
4.2.1. Análisis de las dinámicas del seminario	146
4.2.2. Valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento (Universidad-	
Escuela, Escuela-Universidad)	148
4.2.3. Ventajas del desarrollo del seminario internivelar	150
4.2.4. Inconvenientes del desarrollo del seminario internivelar y propuestas de	
mejora.....	153
4.3. Características más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas	
educativas.....	155
4.3.1. Instrumentos y Técnicas de EFyC empleadas.....	156
4.3.2. Participación del alumnado en la EFyC.....	164
4.3.3. Carga de trabajo del profesorado.....	168
4.3.4. Carga de trabajo del alumnado.....	170
4.4. Resultados más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas	
educativas	172
4.4.1. Rendimiento académico del alumnado.....	173
4.4.2. Ventajas de las prácticas de EFyC	180

4.4.3. Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora	192
4.5. Los sistemas de EFyC durante el confinamiento por la COVID-19.....	209
4.5.1. Cambios de los sistemas de EFyC durante el confinamiento	209
4.5.2. Viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento.....	213
4.5.3. Participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento	216
4.5.4. Carga de trabajo del docente durante el confinamiento.....	222
4.5.5. Carga de trabajo del alumnado durante el confinamiento.	224
5. CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	227
5.1. Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario	227
5.1.1. Desarrollo docente a través del seminario de FPP	227
5.1.2. Utilidad de los ciclos de Investigación-Acción.....	228
5.2. Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos, así como los resultados obtenidos.	230
5.2.1. Análisis de las dinámicas del seminario	230
5.2.2. Valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento: universidad-escuela y escuela-universidad.....	231
5.2.3. Ventajas del seminario internivelar	232
5.2.4. Inconvenientes del seminario internivelar	233
5.3. Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas	235
5.3.1. Instrumentos y técnicas de EFyC empleadas.....	235
5.3.2. Percepción y participación del alumnado en la EFyC.....	237
5.3.3. Carga de trabajo del profesorado al realizar sistemas de EFyC.....	238
5.3.4. Carga de trabajo del alumnado al participar en sistemas de EFyC	239
5.4. Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas.	240
5.4.1. Rendimiento académico del alumnado.....	240
5.4.2. Ventajas de las prácticas de EFyC	241
5.4.3. Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora	244

5.5. Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes del seminario	246
5.5.1. Cambios en los sistemas de EFyC durante el confinamiento	246
5.5.2. Viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento	247
5.5.3. Participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento	247
5.5.4. Carga de trabajo del docente y del alumnado durante el confinamiento	248
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	251
6.1. Conclusiones	251
6.1.1. Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario internivelar	251
6.1.2. Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos, así como los resultados obtenidos	252
6.1.3. Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas	253
6.1.4. Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas	255
6.1.5. Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes del seminario	257
6.2. Limitaciones	258
6.3. Futuras líneas de trabajo	259
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Comparación de los factores a tener en cuenta para desarrollar FPP según diversos autores</i>	21
Tabla 2. <i>Comparativa de definición y características de la I-A según diferentes autores</i>	35
Tabla 3. <i>Comparativa de las fases de los ciclos de I-A según diferentes autores.</i>	42
Tabla 4. <i>Resumen de experiencias de Formación Permanente del Profesorado e Investigación-Acción.</i>	49
Tabla 5. <i>Términos relacionados con la Evaluación Formativa según López-Pastor (2009, 2017).</i>	55
Tabla 6. <i>Ideas principales de experiencias de EFyC en todas las etapas educativas</i> ..	67
Tabla 7. <i>Fortalezas y dificultades de los métodos cuantitativos y cualitativos según Campos (2021).</i>	87
Tabla 8. <i>Comparativa de las características de la investigación cualitativa</i>	98
Tabla 9. <i>Clasificación de los tipos de estudio de caso de Coller (2000)</i>	103
Tabla 10. <i>Número de docentes participantes en el seminario de formación permanente en EFyC desde el curso 2017/2018 hasta 2020/2021.</i>	104
Tabla 11. <i>Años de experiencia docente y años empleando EFyC de los participantes del seminario</i>	105
Tabla 12. <i>Objetivos específicos del seminario internivelar desde el curso 2017/2018 hasta el 2020/2021.</i>	107
Tabla 13. <i>Comparativa entre las fases de I-A y los procesos de I-A que se desarrollan en el seminario de FPP sobre EFyC.</i>	109
Tabla 14. <i>Apartados que componen cada modelo de informe de buenas prácticas de EFyC</i>	113
Tabla 15. <i>Dinámicas realizadas en el seminario internivelar durante los 4 cursos académicos del estudio.</i>	114
Tabla 16. <i>Técnicas de obtención de datos e instrumentos utilizados</i>	116

Tabla 17. <i>Temas principales del grupo de discusión y preguntas realizadas</i>	119
Tabla 18. <i>Contenido y número de actas durante los cuatro cursos académicos</i>	121
Tabla 19. <i>Número de informes de buenas prácticas por cada curso académico</i>	122
Tabla 20. <i>Cuestionario C19-20</i>	124
Tabla 21. <i>Contenido del Cuestionario sobre la situación de enseñanza telemática por COVID-19 (CC-19)</i>	127
Tabla 22. <i>Objetivos de investigación, categorías y subcategorías de análisis</i>	129
Tabla 23. <i>Criterios de rigor científico y términos cuantitativos y cualitativos, a partir de Guba (1989)</i>	132
Tabla 24. <i>Criterios de rigor cuantitativos y cualitativos y procedimientos realizados en la investigación a partir de Guba (1989)</i>	136
Tabla 25. <i>Ítems del C19-20 referentes al desarrollo docente gracias al seminario internivelar</i>	140
Tabla 26. <i>Inconvenientes del seminario y propuestas de mejora.</i>	153
Tabla 27. <i>Frecuencia de utilización de algunos instrumentos y procedimientos de evaluación</i>	156
Tabla 28. <i>Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Infantil</i>	158
Tabla 29. <i>Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Primaria</i>	160
Tabla 30. <i>Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Secundaria</i>	161
Tabla 31. <i>Técnicas e instrumentos utilizados de EFyC en Universidad</i>	162
Tabla 32. <i>Resultados de la valoración de los docentes sobre la participación del alumnado en el cuestionario C19-20</i>	164
Tabla 33. <i>Aspectos para implicar al alumnado en su evaluación, similitudes y diferencias entre etapas educativas</i>	166
Tabla 34. <i>Relación entre la carga de trabajo en horas del profesorado universitario y el número de créditos de las asignaturas impartidas</i>	169
Tabla 35. <i>Relación entre la carga de trabajo en horas del alumnado universitario y los créditos ECTS que deben tener de trabajo autónomo</i>	171

Tabla 36. <i>Porcentajes de rendimiento académico en Educación Primaria.....</i>	175
Tabla 37. <i>Porcentajes de rendimiento académico en Educación Secundaria</i>	177
Tabla 38. <i>Rendimiento académico en Educación Universitaria (en porcentajes)</i>	178
Tabla 39. <i>Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Infantil</i>	180
Tabla 40. <i>Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Primaria.....</i>	183
Tabla 41. <i>Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Secundaria</i>	189
Tabla 42. <i>Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Universidad.....</i>	190
Tabla 43. <i>Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Infantil.....</i>	193
Tabla 44. <i>Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Primaria</i>	195
Tabla 45. <i>Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Secundaria.....</i>	202
Tabla 46. <i>Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Secundaria.....</i>	205
Tabla 47. <i>Comparativa de diversos aspectos de la EFyC antes y durante la educación telemática por COVID-19</i>	211
Tabla 48. <i>Grado de viabilidad del sistema de EFyC durante la educación on-line por el confinamiento</i>	214
Tabla 49. <i>Respuestas a la pregunta: ¿en qué medida está respondiendo tú alumnado al proceso de EFyC que estás planteando?</i>	219
Tabla 50. <i>Situaciones de exclusión que se produjeron con los alumnos durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 y posibles soluciones de los docentes.</i>	221
Tabla 51. <i>Carga de trabajo de los docentes en la situación de enseñanza on-line debido al confinamiento</i>	222
Tabla 52. <i>Horas semanales empleadas por los docentes en el sistema de EFyC durante la educación on-line debido al confinamiento</i>	224
Tabla 53. <i>Carga de trabajo del alumnado en la situación de enseñanza on-line debido al confinamiento</i>	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Estructura de la tesis doctoral</i>	6
Figura 2. <i>Fases y aspectos a tener en cuenta de la FPP</i>	23
Figura 3. <i>Comparación de los modelos de Sparks & Louks-Horsley (1990), Marcelo (1995) & Kennedy (2005, 2014)</i>	28
Figura 4. <i>Corrientes de procedencia de la Investigación-Acción</i>	31
Figura 5. <i>Modelo de Investigación-Acción de Lewin (1946)</i>	38
Figura 6. <i>Modelo de Investigación-Acción de Kemmis (1989)</i>	39
Figura 7. <i>Modelo de Investigación-Acción de Elliott (1993)</i>	40
Figura 8. <i>Modelo de Investigación-Acción de Whitehead (1989)</i>	41
Figura 9. <i>Ventajas de desarrollar I-A en la FPP</i>	46
Figura 10. <i>Definición de la Evaluación Formativa y Compartida</i>	53
Figura 11. <i>Cronología de lo sucedido en la situación de enseñanza telemática durante el inicio de la pandemia COVID-19 en España y Castilla y León</i>	78
Figura 12. <i>Características de la metodología cuantitativa</i>	90
Figura 13. <i>Pasos para desarrollar la metodología cuantitativa</i>	91
Figura 14. <i>Fases de la historia de la metodología cualitativa</i>	94
Figura 15. <i>Características de la metodología cualitativa</i>	99
Figura 16. <i>Pasos para desarrollar la metodología cualitativa</i>	101
Figura 17. <i>Instrumentos de obtención de datos utilizados durante la investigación</i>	128

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como objetivo analizar el desarrollo docente producido en un “Seminario Internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida (EFyC)”, que desarrolla un proceso de Formación Permanente del Profesorado (FPP) a partir de prácticas de Investigación-Acción (I-A), así como el funcionamiento de dicho seminario y sus resultados. A partir de este objetivo se han secuenciado diversos objetivos específicos: (a) analizar como contribuye la FPP y la I-A al desarrollo docente de los participantes; (b) evaluar el desarrollo del seminario durante cuatro cursos académicos; (c) analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC que se han llevado a cabo en todas las etapas educativas; (d) determinar los resultados más relevantes de dichas prácticas; (e) analizar las consecuencias de la pandemia COVID-19 en las prácticas de EFyC. El método de investigación desarrollado es un diseño de método mixto, concretamente un estudio de caso predominantemente cualitativo. Las técnicas de obtención de datos han sido: observación participante, grupo de discusión, dos cuestionarios, actas de las reuniones del seminario e informes de buenas prácticas elaborados por los docentes. Los datos obtenidos se analizaron mediante categorización y codificación de una serie de categorías y sub-categorías en consonancia con los objetivos específicos, para lograr una comprensión global de la información obtenida.

Los resultados del presente estudio parecen indicar que: (a) la FPP y los ciclos de I-A desarrollados en el seminario han contribuido al desarrollo docente de los participantes; (b) las dinámicas del seminario han evolucionado favorablemente, adaptándose a las circunstancias; (c) los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC muestran que: algunos instrumentos de EFyC se utilizan en todas las etapas educativas, la participación del alumnado es mayor gracias a la EFyC y la carga de trabajo del profesorado es mayor al empezar a desarrollar estos sistemas, después va disminuyendo, en cuanto la carga de trabajo del alumnado suele ser la adecuada; (d) los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC muestran que el rendimiento académico de los alumnos es bueno en todas las etapas, y los docentes encuentran más ventajas que inconvenientes a la EFyC; (e) debido a la pandemia COVID-19, casi todos los docentes señalan que la EFyC facilitó el seguimiento y el desarrollo de la educación a distancia.

Palabras clave: Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación Permanente del Profesorado, Investigación-Acción, Seminario Internivelar.

ABSTRACT

The aim of this doctoral thesis is to analyze the teaching development produced in an “Intern-level Seminar on Formative and Shared Assessment (F&SA)”, which develops a process of In-Service Teacher Education (ISTE) based on Action-Research (A-R) practices, as well as the functioning of this seminar and its results. Based on this objective, several specific objectives have been sequenced: (a) to analyze how the ISTE and the A-R contribute to the teaching development of the participants; (b) to evaluate the development of the seminar during four academic years; (c) to analyze the most relevant aspects of the F&SA practices that have been carried out in all educational stages; (d) to determine the most relevant results of these practices; (e) to analyze the consequences of the COVID-19 pandemic on the F&SA practices. The research method developed is a mixed method design, specifically a predominantly qualitative case study. The data collection techniques were: participant observation, focus group discussion, two questionnaires, minutes of seminar meetings and reports of good practices prepared by teachers. The data obtained were analyzed by categorizing and coding a series of categories and sub-categories in line with the specific objectives, in order to achieve a global understanding of the information obtained.

The results of the present study seem to indicate that: (a) the ISTE and the A-R cycles developed in the seminar have contributed to the teaching development of the participants; (b) the dynamics of the seminar have evolved favorably, adapting to the circumstances; (c) the most relevant aspects of the F&SA practices show that: some F&SA instruments are used in all educational stages, student participation is higher thanks to F&SA and the teacher's workload is higher when starting to develop these systems, then it decreases, as soon as the student's workload is usually adequate; (d) the most relevant results of F&SA practices show that students' academic performance is good at all stages, and teachers find more advantages than disadvantages to F&SA; (e) due to the COVID-19 pandemic, almost all teachers point out that F&SA facilitated the monitoring and development of distance education.

Key words: Formative Assessment; Shared Assessment; In-Service Teacher Education; Action-Research; Intern-level Seminar.

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

De nosotros, maestros y maestras, depende que este mundo en el futuro sea un lugar mejor, porque cada día que asistimos a clase tenemos la posibilidad de contagiar e influir con nuestra actitud y con nuestra pasión a todas las personas que ahora son niños pero que rápidamente dejarán de serlo. Hacedles participar en la sociedad, enseñadles a ser respetuosos y luego ocupaos de los datos.

Más allá de estándares, logros, decimales y casillas a rellenar que pretenden transformar a nuestros chicos y chicas en máquinas evaluables, no olvidéis que lo que tenemos enfrente, si nos agachamos un poco y nos poneos a su altura, son los ojos de un niño que tiene más sueños que una simple nota.

César Bona, (2015, p. 258-259).

Este primer capítulo puede dividirse en tres partes principales: (a) una primera parte donde se sintetiza el objeto de estudio de la presente tesis, así como los objetivos de investigación; (b) una segunda parte donde se realiza la justificación del estudio, tanto de manera académica como personal; (c) una última parte donde se presenta la estructura del trabajo.

1.1. Objeto de Estudio

El objetivo fundamental de esta tesis doctoral es analizar el desarrollo docente, el funcionamiento y los resultados de un “Seminario Internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida (EFyC)”, que desarrolla un proceso de Formación Permanente del Profesorado (FPP) a través de ciclos de Investigación-Acción (I-A), en el que participan docentes de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Universidad.

1.1.1. Objetivos de Investigación

Para desarrollar el objeto de estudio, se han planteado desde el principio de la tesis doctoral una serie de objetivos de investigación:

- 1.- Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de Investigación-Acción (I-A) al desarrollo docente de los participantes del seminario internivelar.
- 2.- Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos, así como los resultados obtenidos.
- 3.- Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas. Se focalizará en: (a) determinar los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por los docentes participantes; (b) la percepción del alumnado y su participación en los sistemas de EFyC; (c) la carga de trabajo del profesorado y del alumnado al realizar procesos de EFyC.
- 4.- Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas; analizando (a) rendimiento académico del alumnado; (b) ventajas de desarrollar experiencias de EFyC; (c) inconvenientes que encuentran al desarrollar EFyC y las propuestas de mejora para solventarlos.
- 5.- Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes en el seminario.

Para esclarecer estos objetivos de investigación se desarrolla una investigación con diseño de método mixto, concretamente un estudio de caso desarrollado durante cuatro cursos académicos (desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2020/2021).

Este estudio de caso se desarrolla mediante una metodología cualitativa en su mayor parte, aunque también se utiliza la metodología cuantitativa para dar mayor solidez y dar respuesta a los objetivos desde ambas perspectivas de investigación.

1.2. JUSTIFICACIÓN

1.2.1. Justificación Académica

La presente tesis se justifica académicamente según el artículo 13 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan en España las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE nº 35, de 10 de febrero de 2011) en el que se detalla que una tesis doctoral es un trabajo original de investigación sobre cualquier campo de conocimiento.

Dicho trabajo de investigación que presentamos se enmarca dentro del Programa de Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación que oferta la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid. En consonancia, según la Resolución del 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se hace pública la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (BOCYL nº 114, de 15 de junio de 2016), esta tesis será presentada en la modalidad ordinaria, compuesta por los capítulos exigidos para este fin, como se menciona en el artículo 3: índice, introducción, cuerpo formado por capítulos diferenciados, conclusiones y bibliografía.

Además, esta Tesis Doctoral está realizada con el soporte de un contrato pre-doctoral para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con Referencia: FPU 16/006641. Desde su comienzo ha estado ligada a dos proyectos: (a) el proyecto I+D+i: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física” (Convocatoria de noviembre de 2013 del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad, en el marco del plan estatal de investigación científica y técnica y de innovación 2013-2016, con Referencia EDU 2012-42024-R); y (b) al Proyecto de Innovación Docente “La Evaluación Formativa y Compartida en la Educación. Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela”, de la Universidad de Valladolid, el cual fue concedido en el curso 2017/2018 y se ha renovado anualmente hasta la actualidad (curso 2021/2022).

La tesis doctoral se presenta bajo la mención “Doctor Internacional”, siguiendo las directrices del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan en España las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE nº 35, de 10 de febrero de 2011), se ha realizado una estancia de seis meses en la Universidad de Los Lagos (Chile), en modalidad on-line debido a la crisis ocasionada por la pandemia COVID-19.

1.2.2. Justificación Personal.

El desarrollo de esta investigación ha estado condicionado por la característica principal que, a mi juicio, debe tener todo docente: el compromiso con la educación. Como señaló Jhon Cotton Danna (1856-1929): “Quién se atreva a enseñar nunca debe dejar de aprender”. Con esta frase acabé mi carrera como maestra en Educación Infantil y seguí formándome en investigación educativa, hasta comenzar el Doctorado y mi formación como docente universitaria.

Por ello, al comprobar que dicho compromiso se podía materializar a través de prácticas de Investigación-Acción para desarrollar y aprender sobre Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) comprendí rápidamente que era un buen prisma para mejorar la educación y, sobretodo, para investigar sobre ella.

Esta investigación se hizo efectiva a través de la Formación Permanente del Profesorado (FPP), la cual se puede desarrollar de una manera práctica a través de la Investigación-Acción. Comprendí que podía aprender sobre la propia praxis, estudiando qué mejoras puedo hacer para fomentar mi desarrollo docente, el aprendizaje de mis alumnos y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que llevo a cabo en el aula.

Trabajar conjuntamente en un seminario internivelar en el que desarrollar aprendizajes compartidos entre docentes de todas las etapas educativas me ha hecho comprender que se aprende más si se comparte, si se tienen en cuenta diferentes puntos de vista. Este es uno de los motivos más fuertes que me ha llevado a desarrollar esta tesis: ofrecer datos fiables de cómo los docentes aprenden sobre EFyC a través de la FPP y el desarrollo de la Investigación-Acción en las aulas de todas las etapas educativas.

Todo este proceso me ha hecho entender y afianzar más la idea de que el compromiso docente va unido al esfuerzo, al trabajo y, sobre todo, a la reflexión por aprender más y mejor cada día, por ser mejor docente y por aportar calidad a los procesos de enseñanza.

El hecho de haber realizado esta investigación en un ámbito colaborativo me ha generado un proceso intenso de reflexión en el que me he planteado que si todos los docentes partimos con una formación inicial similar, es la formación permanente la que nos permite ampliar conocimientos, llegar a acuerdos y lograr la mejora educativa a partir de la realización de buenas prácticas.

Durante la realización de la presente tesis doctoral este trabajo colaborativo se hizo aún más necesario debido a la situación ocasionada por la pandemia COVID-19. La situación

de confinamiento generó una urgente y extraña educación telemática a marchas forzadas que hizo que los docentes necesitaran el apoyo de otros profesionales que estaban pasando por su misma situación. Este hecho me hizo valorar aún más la FPP colaborativa, pues juntos somos mejores y en situaciones como las que hemos vivido estos últimos años más aún. Nunca se deja de aprender, por ello es necesario confiar y buscar herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Esta tesis doctoral se estructura en seis capítulos. En este *capítulo I referente a la Introducción*, se han señalado los objetivos de la investigación y su justificación. Tanto el objetivo principal como los objetivos específicos son el eje vertebrador de la tesis doctoral, pues a partir de ellos se han estructurado los siguientes capítulos en coherencia con dichos objetivos.

En el *capítulo II, Marco teórico*, se han recogido de manera teórica los conceptos principales de esta investigación, así como experiencias de referencia de cada uno de dichos conceptos. La interrelación entre la Formación Permanente del Profesorado, la Investigación-Acción y la Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas son los tres aspectos principales que se recogen en el marco teórico, haciendo un hincapié final a lo sucedido durante la pandemia COVID-19 en cuanto a la evaluación en general y la Evaluación Formativa y Compartida en particular.

En el *capítulo III, Metodología*, se realiza una concreción del enfoque metodológico utilizado en esta tesis doctoral: un método mixto con enfoque predominantemente cualitativo; pues en este estudio de caso se han utilizado datos mayoritariamente cualitativos, complementados a su vez por algunos datos cuantitativos. En este mismo capítulo se concretan las técnicas de análisis de datos, así como los criterios ético-metodológicos y criterios de rigor científico.

En el *capítulo IV*, se muestran los *Resultados*, los cuáles se han dividido en cinco sub-apartados, que responden a cada uno de los objetivos específicos que se han propuesto al principio de la tesis doctoral.

De igual manera se estructura el *capítulo V*, referente a la *Discusión*, confrontando los resultados obtenidos en cada uno de los sub-apartados de resultados con otras investigaciones similares.

Por último, en el *capítulo VI*, se muestran las *Conclusiones*, en el cual se dan respuesta a los objetivos de la tesis doctoral, se detallan las limitaciones del estudio y se proponen algunas futuras líneas de trabajo, antes de pasar al apartado de *Referencias Bibliográficas* con el que se cierra este documento.

En la figura 1 se muestra de manera gráfica la estructura de este trabajo.

Figura 1.
Estructura de la tesis doctoral



Fuente: elaboración propia

2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo se abordan las bases teóricas de nuestro estudio, revisando la literatura científica correspondiente. Este capítulo comienza centrándose en la Formación Permanente del Profesorado (FPP), su definición y sus factores, para desarrollarla según diferentes autores. Tras esta primera parte y, con el fin de unificar la FPP con la Investigación-Acción (I-A), se define esta modalidad de investigación, se hace un repaso por su historia y por su evolución hasta la actualidad. Para conocer cómo se puede realizar la FPP mediante I-A, se contemplan varios modelos, las ventajas que tiene realizar este tipo de formación docente y se repasan diversas experiencias de éxito.

A continuación, se realiza un análisis pormenorizado de la Evaluación Formativa y Compartida, su definición, sus ventajas e inconvenientes. También se profundiza en algunas de sus características más importantes, como el rendimiento académico, la implicación del alumnado o la carga de trabajo de los docentes y de los alumnos al implementar este tipo de evaluación. Para completar este análisis, se detallan algunas experiencias de éxito de EFyC en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Educación Universitaria.

Llegados a este punto, se unen las tres temáticas anteriores y se explica cómo se puede llevar a cabo la FPP a través de la I-A sobre EFyC, con algunos ejemplos de experiencias de éxito.

Por último, esta tesis doctoral también se ha visto afectada por la pandemia COVID-19, por ello, ahondaremos en el último sub-epígrafe de este capítulo, qué relaciona la EFyC con la pandemia COVID-19 en todas las etapas educativas.

2.1. EL CAMBIO EDUCATIVO HACIA UN SISTEMA DE CALIDAD, EQUIDAD Y TRANSPARENCIA

El sistema educativo español actual, al igual que el resto de los sistemas educativos europeos, es sometido a un análisis crítico constante que le permita acercarse a las necesidades cambiantes de nuestra sociedad (Paniagua et al., 2017). Por ello se encuentra en un proceso de contante renovación y cambio a nivel legislativo, intentando orientar el mismo hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que le aporten transparencia y mejoren su calidad. No obstante, nos encontramos con una realidad educativa diferente, en la que predominan las reformas en las leyes educativas con cada nueva legislatura política, acordes a los intereses e ideales de cada gobierno, en las cuales no se cuenta con los verdaderos implicados en el proceso educativo: los maestros.

A principios del siglo XXI el sistema educativo español se planteó como objetivo prioritario que la educación fuera de calidad para todos, generando metas educativas cada vez más ambiciosas, como señala LOMLOE (2020, p. 122869) “la sociedad española ha asumido de modo decidido que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que la calidad y la equidad son dos principios indisociables, como han señalado las más importantes evaluaciones internacionales”.

Podemos entender que calidad y equidad son las dos caras de la misma moneda y, en este sentido, se rige la normativa actual de todas las etapas educativas, tanto en etapas primarias como en etapas superiores, en las que, desde hace 20 años, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trabaja en el proceso de convergencia hacia una educación que se sustente en tres pilares: aprendizaje común, transparencia educativa y estructuras comunes en los planes de estudio (Aubert et al., 2008; Pérez-Pueyo et al., 2008).

La educación actual precisa de un cambio metodológico que genere esa calidad y equidad para todos los participantes y que, a su vez, esté en consonancia con todos los elementos de la realidad educativa: es necesario un cambio global hacia un sistema educativo de calidad, en constante renovación y mejora.

Dicho proceso de mejora y cambio educativo debe realizarse a través del aumento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio debe venir ocasionado por los propios docentes que construyan el currículo, adaptando los métodos de enseñanza según las necesidades e intereses del alumnado (Imbernón, 2014), pues sólo de esta manera el alumno ocupará el lugar que le pertenece: será el centro de la educación.

2.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Una de las posibles formas de realizar el cambio hacia la mejora educativa puede ser a través del desarrollo de la Formación Permanente del Profesorado (FPP). La FPP debe considerarse como una condición irremplazable de las tareas docentes (Domínguez & Vázquez, 2015; Imbernón, 2017; Pérez-Granados, 2018; Souto-Seijo et al., 2020).

El docente debe adoptar el papel de investigador, de profesional comprometido con la educación, como señaló Stenhouse (1984) la actitud investigadora del docente es una disposición de autocrítica, de análisis crítico y de análisis sistemático sobre la propia praxis y el sistema educativo; una actitud que se debe llevar a cabo a través de la FPP.

En este sentido, desarrollar procesos de FPP trae implícito dicho compromiso con la propia docencia (López-Pastor et al., 2011; Margalef, 2005) y con una actitud de constante indagación, planteamiento de preguntas y búsqueda de soluciones para los problemas reales de las aulas (Marcelo & Vaillant, 2009); pues como señala Souto-Seijo et al. (2020, p. 93) “el conocimiento no tiene fecha de caducidad y, por ese motivo, los docentes no se pueden conformar con los saberes que adquirieron en su etapa de formación inicial, puesto que muchos de ellos llegan a ser obsoletos”.

Por ello, la FPP se hace imprescindible para que los docentes lleguen a la necesaria actualización educativa, pues sin esta preparación constante parece difícil desarrollar una praxis de calidad.

2.2.1. La Formación Permanente del Profesorado en la legislación actual

En nuestro país la FPP se encuentra recogida a nivel legislativo. Antes de ahondar en la legislación, debemos destacar que, actualmente, el sistema educativo se encuentra regulado por dos leyes que conviven, pues recientemente se ha aprobado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) y, a su vez, sigue vigente la mencionada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Por tanto, debemos tener en cuenta el texto de LOE y las modificaciones que ha realizado LOMLOE, con el fin de mejorar y renovar el sistema educativo en nuestro país.

Volviendo al tema que nos ocupa, el artículo 102 de LOE (2006, p. 17184) y LOMLOE (2020, p. 122918) hace referencia a la Formación Permanente:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como, formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo, deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y, la formación tanto en digitalización como en lenguas extranjeras en todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación, impulsando el trabajo colaborativo y las redes profesionales y de centros para el fomento de la formación, la autoevaluación y la mejora de la actividad docente.
4. El Ministerio de Educación y ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.
5. Las Administraciones educativas impulsarán acuerdos con los Colegios Profesionales, u otras instituciones que, contribuyan a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado.

En este sentido, la nueva ley educativa, LOMLOE (2020, p. 12289) apunta que:

“La LOE también adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. Estas instituciones proponían mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación,

mejorar la capacitación de los docentes, promover la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aprovechar al máximo los recursos disponibles incrementar la inversión en recursos humanos. Finalmente, estas instituciones proponían fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La UNESCO propuso desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender hacer y de aprender a convivir.”

Como se ha señalado, aunque la legislación actual diga que la FPP es un derecho y una obligación de los docentes, únicamente tiene carácter opcional en todo el territorio español y, está vinculada a posibilidades de promoción profesional y mejora salarial (Domínguez & Vázquez, 2015; Serrano, 2012). Villegas-Reimiers (2003) señala que cualquier reforma educativa que no incluya a los profesores y su FPP no tendrá éxito. En este sentido, Marcelo & Vaillant (2009) señalan que es necesario que los agentes educativos consideren la FPP como la herramienta para generar desarrollo profesional y, por tanto, incidir en la mejora de los procesos educativos. En consecuencia, es importante considerar la FPP como un proceso de aprendizaje reflexivo, en el que, los propios docentes, mejoren su práctica a raíz de la resolución de un problema o inquietud (Nieto, 2000); se considera, por tanto, que la FPP debe realizarse de manera voluntaria, contando con apoyos de la administración y no como imposición de la misma.

2.2.2. Definición de Formación Permanente del Profesorado

Concretar una definición única para la FPP es difícil, puesto que son muchos los autores que la han definido y utilizado en sus investigaciones este término desde diferentes perspectivas. Para comenzar a esclarecer qué es la FPP, destacamos el texto de Escudero (1998), el cual señala que es un buen escenario de experiencias y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la carrera docente, para promover las reformas y mejoras que la sociedad reclama. Villegas-Reimiers (2003) define la FPP como el proceso en el que el desarrollo docente es el elemento clave para el cambio educativo, en el cual los docentes son aprendices activos que hacen que los docentes unan los conocimientos previos con las experiencias nuevas para mejorar su propia práctica.

En cuanto a la mejora de la práctica profesional, pero sin recoger las mejoras en la sociedad, Imbernón (1994) señala que la FPP consiste en ver la formación como un

aprendizaje constante, el cual, se realiza a través del desarrollo de actividades profesionales y mejora de la práctica profesional. Este mismo autor señala que la FPP debe tener tres líneas de actuación, las cuales la diferencian de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) (Imbernón, 1998, p. 57):

- a) La reflexión sobre la propia práctica, a través del análisis de la realidad educativa y, la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- b) El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- c) El desarrollo profesional mediante el trabajo colaborativo, para transformar esta práctica y provocar procesos de comunicación.

Pero nosotros consideramos que estas líneas de actuación también pueden darse en la FIP actual. La reflexión sobre la propia práctica se da en periodos de Prácticum y prácticas puntuales externas en centros educativos, además, también pueden realizarse a través del análisis de la realidad educativa a través de supuestos prácticos dentro de las aulas universitarias. En cuanto al intercambio de experiencias, el alumnado de FIP también puede asistir a cursos, jornadas o congresos en los que se propicien este intercambio de experiencias, no es necesario que tengan terminada la carrera universitaria. Además, es recomendable que lo hagan, puesto que les acerca al conocimiento de la realidad educativa a partir de las experiencias que comparten en estos ámbitos. También es un hecho que la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas permiten al alumnado descubrir experiencias y estar en contacto con cualquier centro educativo del mundo. Por último, en cuanto al trabajo colaborativo, es una característica imprescindible de la FIP actual. Por ello, la finalidad de ambos procesos formativos no es otra que la permanente preparación, en la que el análisis de prácticas reales es muy relevante y el trabajo colaborativo es imprescindible. En este sentido, es interesante lo que señalan Copello & Sanmartí (2001, p. 270):

Un profesor puede haber vivido como estudiante y cómo enseñante un mínimo de cuatro cambios curriculares importantes y, sin embargo, sus concepciones y sus prácticas educativas pueden haber cambiado muy poco e, incluso, haber retrocedido hacia puntos de vista más tradicionales. Ello muestra que el problema es importante y que requiere diseñar e implementar acciones innovadoras en la Formación Inicial y Permanente del profesorado. Estas acciones deberían tener como objetivo hacer viables cambios en los procesos de enseñanza que repercutan en mejoras en el aprendizaje del alumnado y que, a su vez, incidan en la auto-valorización y autoestima profesional.

Años más tarde, Latorre (2003) señala que la FPP se entiende como una actividad creadora y transformadora de la enseñanza; este autor considera el desarrollo de la FPP desde la Investigación-Acción, es una práctica que contribuye a mejorar la práctica educativa de los docentes desde su propia práctica; el modelo que defiende es contrario a los modelos de FPP centrados más en la consecución de méritos que en generar aprendizajes útiles para la práctica docente. Latorre (2003) además considera que la FPP no puede realizarse de manera aislada, es una actividad colaborativa y social.

Este aspecto lo recalca recientemente, Pérez-Granados (2018), señala que “la formación docente es entendida como un proceso de caracterizar la enseñanza con un estilo particular, producto de la reflexión, destacando la importancia de trabajar en equipos o grupos de trabajo en busca de un objetivo común” (p. 21). En este proceso es necesario, además de buscar un objetivo común en la enseñanza, que este objetivo tenga conexión con las demandas sociales, para adecuar así la educación actual a una sociedad en constante cambio. En la misma línea que señala el autor anterior, Serrano (2012) señala que la FPP debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado mediante trabajo colaborativo; de esta forma, se podría transformar la práctica educativa y, se evitaría que las innovaciones queden aisladas en las cuatro paredes del aula.

Este trabajo en equipo en busca de un objetivo común es imprescindible, aunque dicho objetivo común se realice de manera individual en cada aula de los docentes que participen en un mismo grupo de FPP. Dicho de otra forma, la FPP debe ser un acto grupal en busca de la mejora social, la educación debe satisfacer las demandas de una sociedad en constante cambio. El avance de la educación y la sociedad deberían ser dos procesos complementarios.

2.2.3. Factores a tener en cuenta para desarrollar la Formación Permanente del Profesorado

Son muchos los autores que han detallado qué aspectos se han de tener en cuenta para implementar procesos de FPP. Todos ellos aportan múltiples perspectivas y factores distintos para desarrollar esta FPP. No obstante, se comienzan a desgranar dichos factores destacando a Escudero (1998), quien señala que la FPP debe tener múltiples caras para que sea efectiva y genere desarrollo profesional:

- a) Implementar diversos procesos de aprendizaje, que incluyan desde el análisis hasta la reflexión, pasando por generar nuevos aprendizajes y por compartir experiencias con compañeros.
- b) Debe tener en cuenta los factores personales de los participantes, como la formación previa, las necesidades personales o las inquietudes docentes.
- c) Valorar los factores del contexto de cada centro y, comprender que los centros son lugares de aprendizaje, tanto para alumnos como para docentes.
- d) Considerar un amplio abanico de contenidos, con el fin de ampliar los ámbitos y tareas docentes.
- e) Emplear diversas estrategias de formación, como cursos, aprendizaje entre iguales, valoraciones de las respectivas prácticas o autoaprendizaje, entre otras.

Lo que Escudero (1998, p. 20) sintetiza es que el desarrollo profesional docente “no puede reducirse a estrategias aisladas, sino que los procesos implicados en el aprendizaje profesional son mucho más complejos que la mera asistencia y recepción de información en cursos”.

Coincidiendo con este autor, la FPP debe ser actual, específica y aplicable a los contextos en los que trabajen los docentes, si no, dicha formación sería irreal e inservible para ellos. Una formación que no sea práctica y que se pueda aplicar para resolver los problemas reales que se encuentran los maestros no servirá.

En esta misma línea, el artículo de Soto (2002) destaca algunas estrategias fundamentales para llevar a cabo procesos de FPP.

- a) Concretar situaciones particulares, para realizar un análisis pormenorizado de cada situación docente.
- b) Comparar casos y situaciones, para revisar diferentes perspectivas sobre casos que pueden ser similares o diferentes.
- c) Realizar un proceso de interrogación e indagación constante, como ejercicio de aceptación de lo que no se conoce y de predisposición a escuchar y obtener otras perspectivas.
- d) Colaborar y cooperar, como parte del proceso de vinculación de profesionales a un proyecto colectivo.

- e) Reflexionar y dialogar entre profesionales, como modelo de relación entre ellos.
- f) Incluir todas las experiencias de los profesionales que participan en los procesos de FPP.
- g) Intercambiar información en un mismo espacio y tiempo, para favorecer la difusión de experiencias de éxito.

Es interesante lo que se señala en este trabajo, pues destaca como factor imprescindible el aprendizaje colaborativo para desarrollar la FPP, pero que a su vez se produzca en un mismo espacio y tiempo. Esto quiere decir que las reflexiones, diálogos y críticas que se puedan hacer sobre la propia práctica educativa deben hacerse de manera simultánea entre docentes, en un mismo espacio, para enriquecer el proceso de FPP y que este sea efectivo.

Villegas-Reimiers (2003) señala que para desarrollar la FPP se requiere de un sistema que incluya las interconexiones entre diferentes factores:

- a) Las metas, los objetivos y los propósitos del desarrollo profesional.
- b) El contexto en el que se va a producir el desarrollo profesional.
- c) Las características personales y profesionales de los participantes.
- d) Los modelos, técnicas y procedimientos que se van a aplicar.
- e) Los costes y beneficios del desarrollo profesional.
- f) La determinación de quién va a tomar qué decisiones.
- g) Un proceso para evaluar y valorar la eficacia del desarrollo profesional en los diferentes grupos.
- h) La determinación del apoyo de la infraestructura para el desarrollo profesional.

Posteriormente, Margalef (2005) sintetiza algunos aspectos sobre cómo debe ser la FPP para el profesorado universitario, algunos principios son similares y otros diferentes a los que se acaban de señalar:

- a) Los docentes deben implicarse y participar en la FPP a partir de conflictos, problemas y contradicciones surgidos en el contexto real del aula.
- b) Se debe generar interés e inquietud al profesorado participante.
- c) La FPP debe resolver los problemas que les preocupan a los docentes.

- d) Propiciar la unión entre aprendizaje individual y aprendizaje colaborativo, a través de seguimiento, apoyo y continuidad de los docentes.
- e) Fomentar la interdisciplinariedad y la unión teoría-práctica.
- f) Generar reflexión a partir de la propia práctica, como un proceso de indagación continuo.
- g) Potenciar actitudes positivas en los docentes hacia el cambio y la mejora educativa a través de la FPP.
- h) Lograr un reconocimiento y acreditación de la FPP realizada.

Los principios para desarrollar FPP con el profesorado universitario que señala esta autora pueden ser extrapolables a docentes de todas las etapas educativas; resolver y partir de problemas reales, generar interés, desarrollar aprendizaje colaborativo, unir teoría y práctica y potenciar actitudes positivas hacia el cambio educativo son características que pueden desarrollar docentes de cualquier etapa, puesto que son características que permitirán que a través de la FPP se mejore el sistema educativo y se aporte calidad al mismo. La última de las características que propone Margalef (2005) es que se obtenga un reconocimiento y acreditación sobre la FPP realizada, aspecto que en educación Universitaria tiene mas sentido por el sistema de promoción y mejora académica, mientras que en etapas educativas inferiores quizás el valor de dicha acreditación es menor. No obstante, lo importante de la FPP es que sea perdurable en el tiempo, independientemente del reconocimiento y la acreditación, es necesario que la FPP sea útil, sirva y se aplique más allá de cuando la FPP haya acabado.

Quien si expone principios para desarrollar FPP en todas las etapas educativas es Imbernón (2007), que expone una serie de aspectos para que la FPP sea efectiva:

- a) Es imprescindible estar al tanto de los antecedentes de la FPP para lograr el avance y la innovación. Es decir, hay que saber de dónde venimos para focalizar hacia donde vamos.
- b) Conocer las evidencias que funcionan a la hora de desarrollar la FPP, analizarlas y reflexionar sobre lo que nos queda por conocer y avanzar.
- c) Constatar cuáles son las ideas innovadoras para desarrollar FPP, acorde a los cambios sociales actuales. De esta manera, se crearán espacios de formación, de

investigación y de innovación, para que la FPP no se base solo en actualizar y culturizar sobre conocimientos nuevos.

- d) Cambiar la perspectiva de analizar en la FPP ideas problemáticas genéricas, para focalizar en el análisis de situaciones problemáticas concretas. Sin olvidar el análisis educativo desde el pensamiento complejo para tomar decisiones adecuadas.
- e) Superar la individualización y llegar al trabajo colaborativo, la FPP necesita desarrollar procesos colaborativos, romper con el aislamiento y la no comunicación del profesorado.
- f) Considerar a los docentes como sujetos en formación y no objetos de la misma. Teniendo en cuenta a todos los agentes de la comunidad educativa como aliados (familias-comunidad-profesorado).
- g) Introducir en el proceso y en la metodología de la FPP una formación actitudinal, que permita mostrar emociones para mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado.

De la importancia del seguimiento y la contextualización también hablan Andreu & Labrador (2011), al afirmar que cualquier plan de formación debe tener en cuenta diferentes factores organizados en tres fases:

- a) Una primera fase de planificación, en la que se tengan en cuenta el contexto de los participantes, su perfil docente y de formación, lo que saben acerca del contenido que se va a impartir, lo que esperan del curso y los medios que utilizan, los que les gustaría utilizar y los que tienen a su disposición.
- b) Una segunda fase de ejecución, en la que se diseñen las estrategias formativas, se tengan en cuenta actividades prácticas, se cuenten con opiniones y experiencias de diversos profesionales y se de importancia al trabajo colaborativo.
- c) Un seguimiento, en el que se compruebe si realmente se ha llevado a la práctica lo aprendido, de manera efectiva.

Además, estas autoras consideran que, en ocasiones, aunque los participantes de procesos de FPP encuentren satisfactorio el contenido y las metodologías empleadas, demandan orientaciones específicas para el proyecto que cada uno va a llevar a cabo, intentando obtener atenciones individualizadas y no orientaciones institucionalizadas y generales.

Esto puede conllevar a una carga en la docencia del profesorado que imparte la FPP, pero a su vez puede lograr que estas atenciones individualizadas generen cambios más significativos y aprendizajes realmente útiles para los docentes que las demandan.

En el caso de Tomás-Folch & Durán-Bellónch (2017) señalan en su estudio que, para que la FPP sea efectiva y haya transferencia entre lo que los docentes aprenden y lo que aplican, se deben tener en cuenta una serie de factores:

- a) Es importante contextualizar los contenidos de formación a la realidad educativa de los participantes.
- b) El programa formativo debe contemplar la elaboración de un producto final por parte del profesorado asistente, para que pueda ver aplicable lo aprendido.
- c) Se debe fomentar la cultura de trabajo en equipo, para contribuir así a una cultura de aprendizaje colaborativo.
- d) Trabajar para elevar el reconocimiento de la tarea docente y equipararla a la tarea investigadora.
- e) Se debe hacer un seguimiento de la puesta en práctica que realice el docente tras la formación recibida.

Tras revisar las aportaciones de estos autores hemos comprobado que podemos dividir la consecución de los mismos en 3 fases: (a) una primera fase de preparación de la FPP (Escudero, 1998; Imbernón, 2007; Andreu & Labrador, 2011; Villegas-Reimiers, 2003); (b) una segunda fase de ejecución, la fase más extensa de la FPP, en la que coinciden todos los autores señalados, aunque con diferentes acciones dentro de ella (Escudero, 1998; Imbernón, 2007; Andreu & Labrador, 2011; Margalef, 2005; Soto, 2002; Tomas-Folch & Durán-Bellónch, 2017; Villegas-Reimiers, 2003); y (c) una tercera y última fase de seguimiento de lo aprendido en la FPP (Andreu & Labrador, 2011; Margalef, 2005; Tomas-Folch & Durán-Bellónch, 2017, Villegas-Reimiers, 2003). Los factores que estos autores proponen para desarrollar la FPP se desglosan en la tabla 1 a modo de síntesis y comparación.

Tabla 1.
Comparación de los factores a tener en cuenta para desarrollar FPP según diversos autores

Aspectos	Autores	Escudero (1998)	Soto (2002)	Villegas-Reimers (2003)	Margalef (2005)	Imbernón (2007)	Andreu & Labrador (2011)	Tomas & Durán (2017)
Preparación previa de la FPP	Planificación de estrategias	Diversas estrategias.	-	Metas, objetivos y propósitos	-	Evidencias e ideas innovadoras de FPP.	-	-
	Antecedentes de los participantes	Formación previa.	-	Características de los participantes	-	Antecedentes de la FPP.	Formación previa, qué esperan de la FPP.	-
	Importancia del contexto	Conocer el contexto.	-	Conocer el contexto.	-	-	Conocer el contexto y su perfil docente.	-
Desarrollo de la FPP	Diversas estrategias de aprendizaje	Distintos procesos de aprendizaje.	-	Modelos, técnicas y conocimientos.	Fomentar la unión teoría y práctica.	Desarrollar una formación actitudinal.	Emplear diversas estrategias de formación.	-
	Concretar en la práctica real.	-	Comparar casos y situaciones reales.	Costes y beneficios del desarrollo.	Partir de problemas reales.	Combinar análisis de situaciones genéricas y concretas.	Tener en cuenta actividades prácticas y reales.	Contextualizar en la práctica real.
	Aprendizaje colaborativo	-	Mismo espacio y tiempo.	-	Individual y colaborativo.	Aprendizaje colaborativo.	Desarrollar trabajo colaborativo.	Aprendizaje colaborativo.

	Desarrollar el análisis y la reflexión.	-	Indagación e interrogación constante.	-	Reflexionar sobre la práctica.	Los docentes son sujetos en formación.	-	-
	Desarrollar motivación.	-	-	Quien va a tomar las decisiones	Generar interés e inquietud.	-	-	-
	Seguimiento de la puesta en práctica	-	-	Evaluación y valoración proceso.	-	-	Qué se ha aprendido y qué se está llevando cabo.	Seguir la puesta en práctica tras la FPP.
Seguimiento de la FPP	Actitudes positivas.	-	-	-	Actitudes positivas.	-	-	-
	Reconocimiento y acreditación de la FPP.	-	-	Apoyo de diferentes infraestructuras	Lograr un reconocimiento y acreditación.	-	-	Reconocer la FPP como actividad investigadora.
	Elaborar un producto final.	-	-	-	-	-	-	Elaborar un producto final.

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse, hay numerosos factores a tener en cuenta para desarrollar la FPP dentro de cada una de las tres fases que se han sintetizado. Algunos de ellos son comunes, aunque se expliquen desde diferentes perspectivas. Los señalamos a continuación en la Figura 2:

Figura 2.

Fases y aspectos a tener en cuenta de la FPP.



Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores (Escudero, 1998; Imbernón, 2007; Andreu & Labrador, 2011; Margalef, 2005; Soto, 2002; Tomas-Folch & Durán Bellónch, 2017; Villegas-Reimiers, 2003)

2.2.4. Modalidades de Formación Permanente del Profesorado

Estos factores condicionan la práctica de procesos de FPP, la cual no siempre es planteada de la misma manera. Por ello, abordaremos ahora diferentes modalidades para desarrollar la FPP. Como señala Barba-Martín (2019, p. 81) estos modelos van a estar “determinados por la relación entre la teoría y la formación, así como por la forma en que los docentes se relacionarán con ellos”. Para Pérez-Granados (2018), a lo largo del tiempo han emergido diferentes modalidades de formación permanente, todas con el objetivo de mejorar la calidad del profesorado que forma parte del sistema educativo. Y, por tanto, con el objetivo de adaptarse a las nuevas premisas y requerimientos de la educación actual.

Destacamos la clasificación de Imbernón (1994, p. 67), quien enumera las modalidades de FPP atendiendo a cuatro criterios: (a) la orientación; (b) la intervención; (c) la evaluación de resultados; y (d) la organización de la gestión del proceso. A continuación, se ahondan un poco más en estos cuatro criterios:

- a) La orientación: fundamentada en la teoría y en el estado de la investigación del desarrollo de la formación; se debe tener en cuenta cómo afectan los avances en la investigación del modelo de formación al conocimiento, a las habilidades y a las actitudes de los docentes en los centros.
- b) La intervención: consiste en la aplicación de los programas concretos, cómo se lleva a cabo el modelo en la práctica y, los criterios que llevan a recomendar su implantación, en función a los distintos contextos educativos.
- c) La evaluación de resultados: se fundamenta en investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica, buscando así evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.
- d) La organización de la gestión del proceso: consiste en concebir el modelo de formación como un plan, o como una pauta a seguir en el tiempo, para orientar y guiar el diseño de un programa de formación.

Estos criterios establecen diferencias entre unos modelos de formación u otros, que este mismo autor utiliza para realizar una clasificación de 5 dichos modelos de formación para el desarrollo profesional diseñados por Spark & Loucks-Horsley (1990):

- a) Modelo de formación orientado individualmente: este modelo se caracteriza por ser un proceso de FPP en el que el propio profesorado es el quien planifica, quien sigue las actividades de formación que satisfacen sus necesidades. Los docentes aprenden por si mismos, orientan y dirigen su propio aprendizaje, por tanto, este modelo afianza la idea de que aprenden de forma más eficaz porque están más motivados, al seleccionar las modalidades de formación que responden a sus intereses.
- b) Modelo de observación-evaluación: este segundo modelo se basa en que el profesorado sea consciente de cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella (aprendizaje entre iguales, supervisión con mentores, evaluación externa...). Este modelo considera que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. Primero observador y observado

establecen los objetivos que se van a analizar, después se realiza la observación y después en análisis de lo observado; tras este proceso se realizan las reflexiones pertinentes para mejorar la práctica educativa.

- c) Modelo de desarrollo y mejora: este modelo se fundamenta en las tareas del profesorado de desarrollo curricular, diseño de programas o mejora de la institución educativa en general; por tanto, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas, relacionadas con la enseñanza en su contexto. En consecuencia, la FPP en este modelo se fundamenta en la adquisición de conocimientos específicos mediante lecturas, discusión, observación, formación o, incluso, ensayo-error. Este modelo se fundamenta en que los docentes aprenden más cuando tienen la necesidad de conocer algo concreto o pueden resolver un problema.
- d) Modelo de entrenamiento e institucional: en este cuarto modelo es el formador quien selecciona las estrategias de formación que ayudarán al profesorado a lograr los resultados esperados. Esta formación es impartida por expertos, quienes establecen los contenidos y desarrollo de actividades dentro de la FPP. Este modelo pretende que, los docentes que reciben este tipo de formación produzcan cambios en sus actitudes y ocasionen cambios en su praxis.
- e) Modelo de investigación o indagativo: este modelo requiere mayor implicación a nivel organizativo que el anterior, puesto que requiere que los docentes participantes identifiquen un área de interés, recojan información y basándose en la interpretación de esa información, realicen cambios en la enseñanza. Este modelo es el más versátil, puesto que puede llevarse a cabo como actividad individual o grupal y, también, puede realizarse de manera formal o informal. Se basa en que el profesorado puede plantearse la investigación de forma competente basándose en su experiencia, también pueden buscar datos y responder a las cuestiones que se hagan mediante reflexión sobre los mismos, y pueden desarrollar nuevas formas de comprensión, cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes.

Algunos años más tarde, Marcelo (1995) toma como punto de partida la revisión de los modelos de Sparks & Loucks-Horsley y los relaciona con el desarrollo profesional:

- a) Desarrollo profesional autónomo: es la forma de desarrollo más sencilla que se produce a partir de la formación permanente. El aprendizaje se produce de una manera autónoma por parte del docente que es quien lo planifica en función a sus necesidades.
- b) Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión: este segundo modelo se basa en la reflexión docente como estrategia de desarrollo profesional, que se puede realizar desde un punto de vista individual o con la colaboración de un supervisor.
- c) Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular e innovación curricular y la formación en el centro: esta forma de desarrollo docente se fundamenta en las actividades formativas orientadas hacia el desarrollo del currículum o el diseño de programas. Dentro de una misma comunidad escolar se implica a un gran número de maestros para desarrollar proyectos de innovación educativa.
- d) Desarrollo profesional a través de cursos de formación: este modelo es cerrado porque los contenidos que se desarrollan en él vienen dados por el experto o expertos que imparten dicha formación. Para este autor es conveniente partir de estos modelos de formación hacia otros más prácticos, en los que la participación de los docentes sea activa.
- e) Desarrollo profesional a través de la investigación: este último modelo se encuentra unido a la investigación-acción, pues el profesorado analizará problemas de su propia praxis, diseñará modelos de actuación que evaluará tras su puesta en práctica, repitiendo este proceso de manera cíclica.

Aileen Kennedy (2005, 2014) considera la FPP como Desarrollo Profesional Continuo (*Continuing Professional Development*) y realiza una clasificación de nueve modelos de FPP:

- a) El modelo de formación (*Training*): este modelo de formación se basa en una visión tecnócrata de la FPP, la cual se basaría en ofrecer a los docentes la oportunidad de actualizar sus habilidades para demostrar sus competencias. Es un experto en la materia oportuna quien imparte la FPP y los docentes participantes tienen un papel pasivo.

- b) El modelo de los premios (*Award-Bearing*): este modelo es aquel en el que se basa en la realización de programas de estudio con premios que son normalmente validados por universidades.
- c) El modelo del déficit (*Deficit*): este modelo pretende abordar los déficits, debilidades o problemas percibidos en el rendimiento de los profesores, teniendo en cuenta el ámbito docente tanto individual como colectivo.
- d) El modelo en cascada (*Cascade*): consiste en que los profesores asistan a eventos de formación y, después, difundan la información que han aprendido a sus compañeros docentes.
- e) El modelo basado en normas (*Standards-based*): considera las normas como ciertos estándares que los docentes pueden utilizar para fomentar el desarrollo profesional y proporcionarles un lenguaje común, para favorecer un mayor diálogo y aprendizaje entre docentes.
- f) El modelo de coaching o tutoría (*Coaching/Mentoring*): este modelo se basa en las relaciones entre docentes, diseñada para apoyar su propia FPP. Tanto el coaching como la tutoría se apoyan en la concepción de transmisión de conocimiento o transformación de la práctica de manera recíproca.
- g) El modelo de comunidad de práctica (*Community of practice*): este modelo tiene relación con el modelo anterior de mentoría. No obstante, la diferencia entre ambos es que en el modelo de comunidad de práctica participan más de dos personas y no se basa necesariamente en la confidencialidad.
- h) El modelo de Investigación-Acción (*Action-Research*): este modelo permite a los docentes plantear preguntas críticas sobre su práctica y ser una alternativa al papel pasivo impuesto por los profesores en los modelos de FPP tradicional. Este modelo permite a los docentes investigar sobre su práctica y mejorar la misma.
- i) El modelo transformador (*Transformative*): este último modelo propuesto por Kennedy combina una serie de procesos y condiciones de los demás modelos. Consiste en la combinación de prácticas y condiciones que apoyan una práctica docente transformadora, tanto para alumnos como para docentes.

Estos modelos reflejan diferentes perspectivas sobre las que se puede realizar la FPP. Además, como señala la autora, no son exhaustivos ni exclusivos, son únicamente un intento de clasificar la FPP para poder analizarla en profundidad (Kennedy, 2005, 2014).

Las tres clasificaciones anteriores pueden complementarse porque como hemos señalado ya, Marcelo (1995) parte de la clasificación de Sparks & Louks-Horsley (1990) para señalar como se produce el desarrollo profesional de los docentes a partir de cada uno de los modelos de FPP; estas dos clasificaciones pueden enriquecerse con los 9 modelos de FPP que propone Kennedy (2005, 2014). En la figura 3 se muestran estas clasificaciones.

Figura 3.

Comparación de los modelos de Sparks & Louks-Horsley (1990), Marcelo (1995) & Kennedy (2005, 2014).



Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores.

Tras la comparación de estas tres clasificaciones y de sus modelos de formación se ha de considerar los mismos desde una perspectiva combinada, es decir, los docentes no están obligados a elegir uno u otro tipo de formación únicamente, ya que pueden realizar elecciones combinadas con varios modelos de trabajo si estos responden a sus necesidades. En este sentido, Pérez-Granados (2018) señala que los docentes que seleccionan una u otra modalidad de FPP, expresan la manear en la que entienden su formación, la necesidad de cubrir sus intereses y las necesidades de su contexto.

2.2.5. Formación Permanente del Profesorado internivelar: las relaciones entre universidad y escuela

Llegados a este punto y por la relevancia que tiene la FPP internivelar por ser el eje principal de esta tesis doctoral, se hará una mención especial a este proceso.

Como se ha detallado hasta ahora, la FPP colaborativa tiene una importancia más que evidente, no obstante, dentro de este proceso de FPP colaborativa debe hacerse una mención especial al proceso de FPP internivelar, pues, como señala Marcelo & Estebaranz (1998, p. 97):

“La universidad, como institución encargada de la Formación Inicial de los profesores ha venido necesitando de los profesores y de las escuelas para ofrecer a sus estudiantes – futuros profesores – contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que complementen el marco general formativo diseñado y ejecutado por las Universidades correspondientes”.

Es interesante valorar cómo se producen, si es que se producen, estos procesos de FPP internivelares, pues Chacón et al. (2008) señala que las relaciones entre universidad y escuela suelen tener una débil vinculación, lo que ha provocado un distanciamiento progresivo entre ambas instituciones.

La unión entre la Universidad y en la Escuela parece tener un elemento claro de relación: la interacción en la FIP. En este proceso es cuando universidad y escuela se encuentran, para dar a los futuros docentes una formación práctica en la escuela, a partir de la teórica que han recibido en la universidad. No obstante, la escuela también podría ser escenario para desarrollar la FPP, como detalla Garirín (2000, p. 43): “las escuelas son un contexto de reflexión y de aprendizaje permanente”. De esta manera, universidad y escuela podrían convertirse en un punto de contacto participativo, colaborativo y activo (Chacón et al., 2008).

Los vínculos entre universidad y escuela son fundamentales para fortalecer la FPP, pudiendo ser efectivos mediante situaciones de formación internivelar, en las que puedan participar desde docentes de universidad y escuela hasta alumnos en formación (Chacón et al. 2008; Montero, 2006). De esta forma, podría afianzarse la capacidad de transformación de la práctica docente, rompiendo estamentos entre instituciones educativas, pues los docentes tienen el poder de colaborar y aprender juntos, independientemente de la etapa educativa a la que pertenezcan.

2.3. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como se ha destacado anteriormente, desarrollar procesos de FPP debería llevar implícito un compromiso con la propia docencia, aunque en ocasiones únicamente se realiza como parte de un proceso de consecución de méritos, donde el aprendizaje, si es que se obtiene, es superficial y apenas no influye en la práctica educativa. Por tanto, la FPP se debería considerar como un proceso necesario para la mejora educativa, donde la investigación e indagación sean las acciones fundamentales para llevar a cabo dicho compromiso.

Investigar en educación genera cambios y nuevos conocimientos, que posibilitan avanzar en el aprendizaje del alumnado y en la formación del profesorado (Andreu & Labrador, 2011). A través de la investigación el profesorado puede desarrollarse profesionalmente y construir una educación mejorada de manera constante, como señala Whitehead (1989): es una forma de teoría educativa viva, al preguntarse qué se puede mejorar de la propia praxis.

Latorre (2003) señala la investigación como un elemento constitutivo del desarrollo profesional docente. Son procesos interrelacionados, ya que la profesión docente requiere de un desarrollo constante de nuevos conocimientos, para adaptarse al carácter cambiante de la sociedad y del sistema educativo: “de ahí que la acción investigadora de los docentes se constituya en su elemento profesionalizador” (Latorre, 2003, p. 16). Este autor afirma que, a través de la investigación, los docentes adquieren conocimientos educativos para mejorar su propia práctica docente, lo que lleva a generar: (a) autodesarrollo profesional; (b) una mejora práctica profesional; (c) mejoras en la institución educativa; (d) unas mejores condiciones sociales. Este proceso permite la reflexión sobre la propia identidad profesional, pudiendo realizarse a través de procesos de autocrítica, a través de dicha investigación.

La investigación educativa puede desarrollarse a través de la figura del profesor-investigador, pero requiere de un modelo para ello, que bien puede ser la Investigación-Acción (I-A). En este modelo el profesor desarrolla su papel de investigador y convierte el aula en su lugar de estudio, fomenta la autocrítica y la reflexión, para analizar los hechos que suceden en sí mismos y mejorar así el currículo, las destrezas y la práctica docente (Andreu & Labrador, 2011). Imbernon (2019, p. 158) señala que el profesorado

mediante FPP y procesos de I-A puede desarrollar conocimientos pedagógicos a partir de su propia experiencia en las instituciones educativas.

Si concretamos dentro de los posibles modelos de FPP, la I-A estaría dentro del modelo de investigación e indagativo de Sparks & Louks-Horsley (1990) o sería el propio modelo de FPP mediante Investigación-Acción de Kennedy (2005, 2014). Como señala Barba-Martín (2019, p. 93): “la investigación-acción participativa es una metodología de investigación y, a la vez, de formación docente”. La I-A permite al docente desarrollarse, independientemente de su contexto o situación de estabilidad profesional. Sin embargo, esta situación de estabilidad condicionará la formación que el docente realice hacia unos u otros temas.

2.3.1. Definición de Investigación-Acción

Para entender mejor qué es la I-A, se debe hacer un repaso por la evolución de esta metodología de investigación, así como de sus autores de referencia: Carr (1996), Carr & Kemmis (1988), Elliott (1986), Fraile (2004), Hopkins (1989), Kemmis & McTaggart (1988), Latorre (2003) y Stenhouse (1987).

Como se presenta en la figura 4 la I-A tiene diferentes corrientes en función de su procedencia (Bausela, 2004). Encontramos en la corriente americana su origen con autores como Lewin (1946), la corriente anglosajona con Stenhouse (1984) o Elliott (1986), también la corriente australiana con Kemmis y Carr (1986) y por último la corriente francesa con Delorme (1983) y Barbier (1975).

Figura 4.
Corrientes de procedencia de la Investigación-Acción.



La I-A fue definida por Kurt Lewin (1946) en su artículo *Action Research and Minority Problems*, en el cual defendía que los problemas sociales o educativos podían ser el centro de un proceso de investigación, pues pueden integrar investigación experimental y ciencias sociales (Labrador-Piquer & Andreu-Andrés, 2014).

Lewin integra en la I-A los procesos de investigación para generar conocimiento y comprensión y, los procesos de acción para cambiar una organización o institución; para Lewin la I-A no es ni investigación ni acción, es el bucle recursivo y retroactivo de ambas (Latorre, 2003). Lewin entendía la I-A como un proceso reflexivo que puede ser representado con un triángulo que contemple la necesidad de investigación, de acción y de formación, considerando estos tres elementos básicos para que el desarrollo profesional sea efectivo. Este autor entendía que la investigación debía integrar la experimentación científica y la acción social mediante la intervención directa, colaborando con la comunidad implicada (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003). Lewin (1946) señala que la I-A es un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Para Lewin, las características que tiene el proceso de I-A son:

- a) Participativo, porque los actores implicados son los encargados de construir conocimientos nuevos a partir del proceso de investigación.
- b) Democrático, porque el grupo toma las decisiones de la propia investigación.
- c) Enriquecedor profesionalmente, porque el proceso sirve para que los docentes mejoren sus habilidades y competencias docentes.
- d) Contribuye al conocimiento en ciencias sociales.

Sobre los años 70, Lawrence Stenhouse y John Elliott consideran que la I-A es una técnica de investigación óptima para las prácticas educativas, en la que los docentes investiguen a través de su propia praxis (Bausela, 2004).

Elliott (1993) señala que la I-A es un estudio sobre una situación social, el cual se basa en las reflexiones sobre las acciones y situaciones que vivencia el profesorado en ese contexto; las cuales, tienen como objetivo comprender en profundidad los problemas que tiene el docente y solucionarlos. Para este autor, la I-A se centra en investigar lo que ocurre desde el punto de vista de quiénes intervienen en la situación educativa investigada, como son los profesores y los alumnos.

Para Elliott (1993) la I-A educativa:

- a) Pretende descubrir y dar resolución a los problemas que el profesorado se encuentra en su práctica educativa.
- b) Requiere una reflexión entre las acciones que el docente quiere llevar a cabo y las prácticas para efectuarlas.
- c) Es una práctica reflexiva como forma de autoevaluación, la I-A consiste en que los docentes evalúen las cualidades de su praxis.
- d) Es una combinación de teoría y práctica, integra estos dos procesos interdependientes.
- e) Requiere de diálogo con otros profesionales.

Siguiendo con esta línea temporal, en los años 80, Carr & Kemmis buscan re-conceptualizar la I-A, pues señalan que no puede entenderse como un proceso de transformación sobre lo que ocurre en cada aula de manera individual, centrándose en un único contexto, sino que debe entenderse como un proceso de cambio social para el cambio educativo (Bausela, 2004). Kemmis & McTaggart (1988) señalan que es un proceso que pretende mejorar la práctica docente a través de su propia comprensión y transformación. Estos autores destacan que este cambio genera mejoras en el proceso educativo, porque los participantes del mismo, de manera coordinada, se implican, razonan y reflexionan críticamente sobre su propia práctica educativa a través de la I-A.

Kemmis & McTaggart (1988) señalan que características consideran que tiene la I-A:

- a) Es participativa, porque los implicados son los encargados de construir nuevos conocimientos y trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- b) Es colaborativa, porque se realiza en grupo entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Crea comunidades autocríticas, esta modalidad de investigación busca crear comunidades que participen en el proceso de investigación hacia un cambio social.
- d) Es un proceso sistemático de aprendizaje.
- e) Induce a teorizar sobre la práctica a partir de los resultados encontrados.

- f) Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, pues es reflexiva, autocrítica e interpretativa.
- g) Requiere de registros, recopilaciones y análisis continuos de las propias reflexiones y juicios que van surgiendo en el proceso.
- h) Se realizan análisis críticos de las situaciones que suceden.
- i) Procede progresivamente a cambios más amplios, empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas más grandes.

Como puede comprobarse la I-A ha evolucionado mucho en sus últimos años. Para realizar una síntesis de lo que se acaba de reflejar, a continuación, se muestra en la tabla 2 una comparativa entre las definiciones y características de la I-A que proponen los autores más representativos de cada corriente de procedencia: corriente americana, corriente anglosajona y corriente australiana.

Tabla 2.
Comparativa de definición y características de la I-A según diferentes autores

Autor	Lewin (1946)	Elliott (1993)	Carr & Kemmis (1983) y Kemmis & McTaggart (1988)
Origen	Corriente americana	Corriente anglosajona	Corriente australiana
Definición de Investigación-Acción	Proceso reflexivo que integra la investigación para generar conocimiento y la acción para cambiar una organización o institución. Da importancia a la investigación en las prácticas educativas.	Técnica de investigación óptima para las prácticas educativas, en las que el maestro investiga para buscar soluciones a los problemas de su propia práctica educativa. Por tanto, da importancia a las reflexiones que cada docente hace sobre su contexto.	Re-conceptualizan la I-A señalando que es un proceso de cambio social para el cambio educativo, en el que actúan los docentes de manera colaborativa y coordinada, no puede realizarse de manera individual.
Características	<ul style="list-style-type: none"> a- Participativa, son los encargados de construir conocimiento. b- Democrática, el grupo de investigación toma las decisiones sobre la misma. c- Enriquecedora profesionalmente, sirve para el desarrollo profesional. d- Contribuye al conocimiento en ciencias sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> a- Pretende descubrir y solucionar los problemas de la práctica docente. b- Requiere una reflexión entre las acciones que el docente quiere llevar a cabo y las prácticas para hacerlo. c- La práctica reflexiva funciona como autoevaluación. d- Combina teoría y práctica. e- Requiere diálogo con otros profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> a- Participativa. b- Colaborativa, se realiza en grupo. c- Crea comunidades autocríticas. d. Proceso sistemático de aprendizaje. e- Induce a teorizar sobre la práctica desde los resultados. f- Es reflexiva, autocrítica e interpretativa. g. Requiere registros, recopilaciones y análisis. h- Realizan análisis críticos de lo que sucede. j- Procede cada vez a cambios más amplios, de ciclos de I-A más pequeños a ciclos más grandes.

Fuente: elaboración propia

A modo de síntesis, podemos tomar la definición que, a principios del siglo XXI, Latorre (2003, p. 23) realiza para definirla I-A como:

La expresión Investigación-Acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes lo realizan.

Por tanto, podemos determinar que la I-A es un proceso de investigación, basado en las actividades que realizan los docentes en sus aulas para identificar estrategias de acción que, al ser implementadas, sometidas a observación, reflexión y replanteamiento, generan un cambio social y conocimiento educativo. Latorre (2003) también incide en que no es un proceso que pueda realizarse de manera aislada como docentes, no es una práctica solitaria de laboratorio, sino que da importancia a la indagación colaborativa que permita avanzar hacia la innovación, la reflexión y la transformación educativa.

Para desarrollar la I-A de manera colaborativa y coordinada es conveniente desarrollar algunas destrezas que faciliten la estructuración y la organización, las cuales girarán en torno a las fases que conforman los ciclos de I-A, recogidas en el siguiente epígrafe. Las destrezas a las que se hace alusión giran en torno a diversos saberes (Latorre, 2003):

- a) Saber escuchar.
- b) Saber gestionar la información.
- c) Saber relacionarse con otras personas.
- d) Saber implicarlas e la investigación para que colaboren en el proyecto.

La I-A es sin duda una metodología orientada hacia el cambio educativo, que tiene impacto tanto en el investigador como en las situaciones investigadas. Como señala Bausela (2004, p. 1) “es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, de continua búsqueda”. Es un proceso de transformación educativa hacia la mejora de la misma y por tanto, hacia la calidad.

2.3.2. Modalidades y modelos para desarrollar la Investigación-Acción en la Formación Permanente del Profesorado

A lo largo de la historia y la evolución de la I-A, las modalidades y modelos que componen esta metodología se han matizado por diversos autores. En cuanto a las modalidades se señalan tres tipos de investigación acción: técnica, práctica y emancipatoria (Carr & Kemmis, 1986; Latorre, 2004):

- a) Modalidad técnica: la I-A busca la efectividad de la práctica educativa y el desarrollo profesional, el investigador es un experto externo y la relación entre los participantes del proceso es que dependen del investigador que dirija la I-A.
- b) Modalidad práctica: en este caso la I-A también busca la transformación de la conciencia práctica. El rol del investigador es profundizar en la participación y la reflexión y los docentes y el investigador tienen una relación de consulta mutua sobre el proceso.
- c) Modalidad emancipatoria: la I-A pretende la emancipación de los participantes, así como la transformación de la organización del sistema educativo. El investigador es moderador de proceso y colabora con los demás participantes para tener una responsabilidad compartida sobre el proceso.

Latorre (2004, p. 374), expone que “otros autores señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí misma, por tanto, las tres modalidades conllevan al desarrollo profesional y es legítimo comenzar por la indagación técnica y progresivamente avanzar hacia las investigaciones prácticas y emancipatorias”.

Además de las modalidades de I-A que se acaban de señalar, hay una serie de modelos de I-A compuestos por diferentes fases. En estas fases se llevan a cabo una serie de acciones por parte del docente, ejerciendo su función de docente-investigador. Es un proceso de carácter cíclico, entre la acción y la reflexión, momentos que quedan integrados y complementados (Latorre, 2003).

Para revisar los modelos de I-A se realizará un repaso por las aportaciones de Lewin (1946), Kemmis, (1988), Elliott (1993) y Whitehead (1989). Todos comparten rasgos comunes y son similares, pues parten todos del modelo inicial de Lewin (1946).

El modelo inicial de I-A lo propuso Lewin (1946). Este modelo se compone de ciclos de acción-reflexiva. Cada ciclo está compuesto por tres fases: planificación, acción y evaluación de la acción., se muestra de manera gráfica en la figura 5:

- a) El primer paso es la planificación, en la cual se parte de una “idea general” sobre un tema de interés para los docentes, después se elabora el plan de acción, así como las posibilidades y limitaciones del mismo.
- b) El segundo paso integra la puesta en marcha de la acción en sí misma.
- c) El último paso del ciclo de Lewin (1946), consiste en que se realiza la evaluación de los resultados, donde se vuelve al primer paso para comenzar con otro ciclo, en el que se revisa el plan y se vuelven a obtener resultados a través de la acción.

Figura 5.
Modelo de Investigación-Acción de Lewin (1946).

MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE LEWIN (1946)



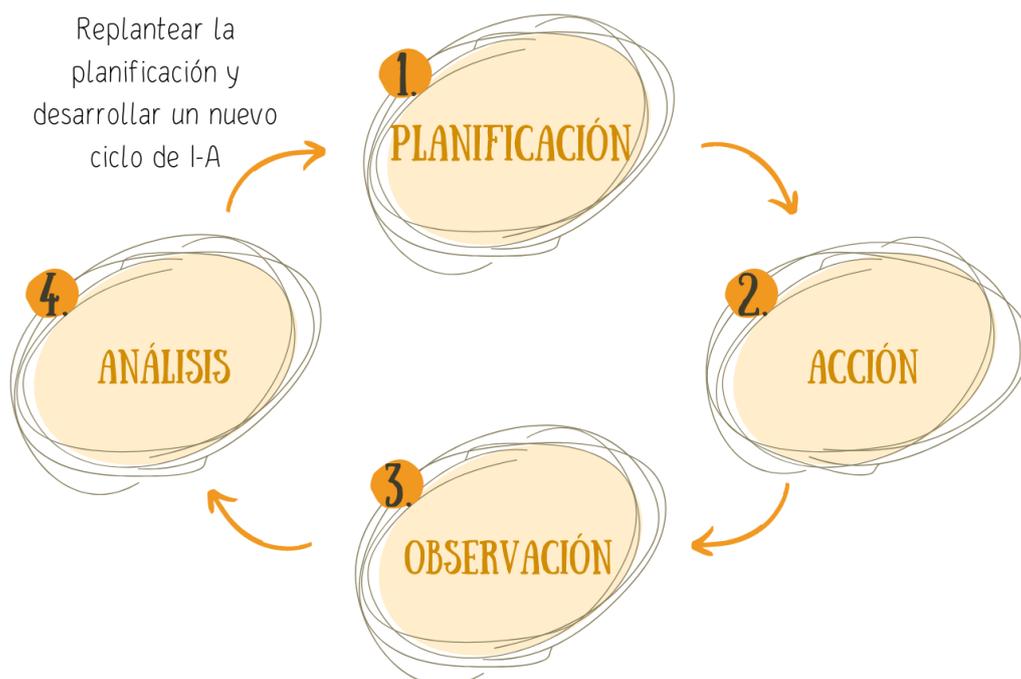
Fuente: elaboración propia a partir de Lewin (1946)

El modelo de Kemmis (1989) se apoya en el modelo de Lewin, para llevarlo a cabo en el ámbito educativo, aunque este autor lo divide en cuatro fases (ver figura 6). Este modelo tiene dos ejes en continua interacción: uno estratégico, que está formado por la acción y la reflexión y, otro organizativo, al que dan forma la fase de planificación y la observación. Las cuatro fases de los dos ejes forman el modelo de Kemmis (1989).

- a) Planificación: en este primer paso se define un plan de acción en el que aparece el diagnóstico de la situación inicial, el problema que se va a investigar, se realiza una revisión documental sobre el tema y se definen las hipótesis.
- b) Actuación: es el segundo paso en el que se lleva a cabo el plan de acción.
- c) Observación: es la tercera fase y se fundamenta en la recogida de información de los efectos de la actuación mediante observación y se gestiona la misma.
- d) Análisis: en la cuarta fase se fundamenta en la reflexión sobre lo sucedido, con la elaboración de un informe de investigación y la toma de decisiones para volver a planificar sobre lo ocurrido; de esta manera se vuelve a la primera fase y a comenzar con otro ciclo de I-A.

Figura 6.
Modelo de Investigación-Acción de Kemmis (1989).

MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS (1989)



Fuente: elaboración propia a partir de Kemmis (1989)

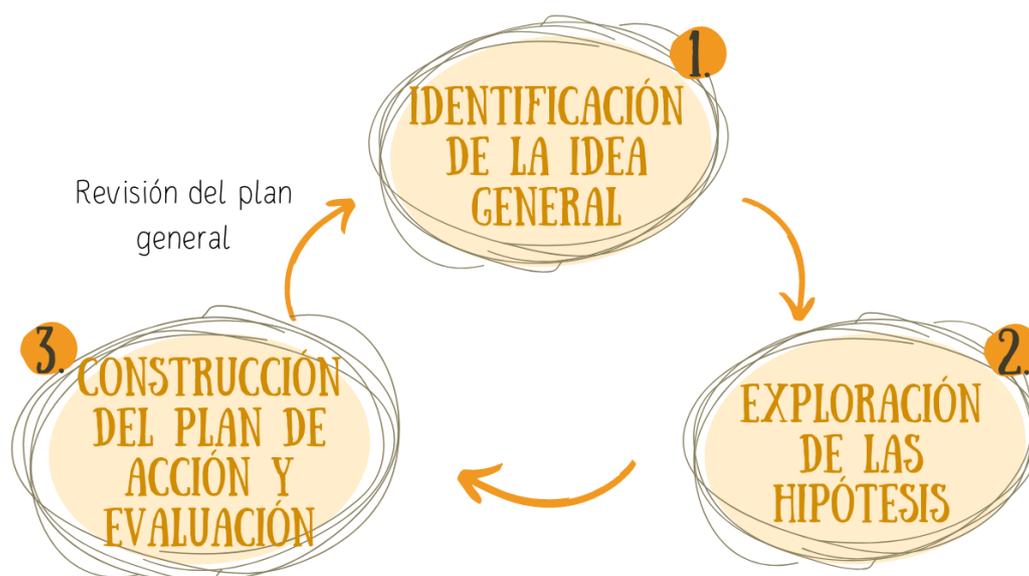
De esta manera se forma una espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción, para ayudar a resolver los problemas que ocurren en el día a día de la escuela. En el modelo de Kemmis (1989) se señala que: “la investigación en sí puede verse como un “ciclo de ciclos” o como una “espiral de espirales” que tiene el potencial de continuar indefinidamente” (p. 39). Así pues, el profesorado, al realizar los procesos de I-A, está analizando y mejorando continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que le permitirá adecuarse a los cambios, necesidades y mejoras que necesite su docencia y su alumnado.

Siguiendo en la línea del tiempo, llegamos al modelo de Elliott (1993), el cual toma como punto de partida el modelo de Lewin y lo remodela estableciendo las siguientes fases (ver figura 7):

- a) Identificación de una idea general, en la que se describe el problema a investigar.
- b) Exploración de las hipótesis de acción, para dar resolución al problema.
- c) Construcción del plan de acción, haciendo hincapié en la puesta en marcha de la acción, la evaluación y la revisión del plan general.

Figura 7.
Modelo de Investigación-Acción de Elliott (1993).

MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE ELLIOTT (1993)



Fuente: elaboración propia a partir de Elliott (1993)

En último lugar se señala el modelo de Whitehead (1989) (ver figura 8). En este modelo se criticó los dos modelos anteriores (modelo de Kemmis y modelo de Elliott) y añade una quinta fase al ciclo de I-A que componen su modelo:

- a) Sentir o experimentar un problema.
- b) Imaginar la solución del problema.
- c) Poner en práctica la solución imaginada.
- d) Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.
- e) Modificar la práctica en función de los resultados.

Figura 8.
Modelo de Investigación-Acción de Whitehead (1989).



Fuente: elaboración propia a partir de Lewin (1946)

Haciendo alusión a los dos ejes que señala Kemmis (1989), se podría señalar que algunos autores focalizan más en las fases del ciclo de I-A pertenecientes al eje organizativo (fases iniciales en torno a la planificación y la observación), como es el caso de Lewin (1946) o Elliott (1993) y otros autores a las fases del eje estratégico (acción y reflexión) como es el caso de Kemmis (1989) o Whitehead (1989).

En la tabla 3 se muestra a continuación una comparativa entre las diferentes fases que proponen cada uno de los autores que se acaban de señalar.

Tabla 3.

Comparativa de las fases de los ciclos de I-A según diferentes autores.

Autor	Lewin (1946)	Kemmis (1989)	Elliott (1993)	Whitehead (1989)
Fases para desarrollar los ciclos de I-A.	1. Planificación (plan de acción, posibilidades y limitaciones).	1. Planificación	1. Identificación de una idea general. 2. Exploración de las hipótesis de acción.	1. Sentir o experimentar un problema. 2. Imaginar la solución del problema.
	2. Puesta en marcha de la acción.	2. Actuación.	3. Construcción del plan de acción, evaluación y revisión del plan general.	3. Poner en práctica la solución imaginada.
	3. Evaluación de resultados.	3. Observación. 4. Análisis.		4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas. 5. Modificar la práctica en función de los resultados.

Fuente: elaboración propia a partir de Lewin (1946), Kemmis (1989), Elliot (1993) y Whitehead (1989).

Como puede verse, los pasos de cada ciclo de I-A son distintos según cada autor. No obstante, todos ellos defienden el carácter cíclico de la misma. Algunos proyectos de investigación consumirán solo un único ciclo, aunque, lo más frecuente, es que se realicen varios ciclos de I-A que den lugar a una espiral de I-A para encontrar la solución al problema que definan los docentes investigadores. De esta manera la I-A puede considerarse un “ciclo de ciclos” o una “espiral de espirales” (Latorre, 2004).

2.3.3. La Investigación-Acción colaborativa

Llegados a este punto, es necesario recalcar el carácter colaborativo de la I-A. Como señala Latorre (2003, p. 41) “la meta de la I-A es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa”. La I-A no puede realizarse de manera aislada, su carácter colaborativo va intrínseco en su práctica y en su propósito de mejora educativa. La I-A colaborativa permite explorar, actuar y valorar los resultados obtenidos en el aula de manera cíclica (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003, 2004).

Por todo lo que hemos detallado anteriormente consideramos que la FPP y la I-A tienen un objetivo común: la mejora educativa. La I-A no suele ocuparse de problemas teóricos, sino de problemas de la praxis docente. Surge para evaluar la práctica docente proponiendo actividades para hacer frente a las dificultades y contradicciones que se encuentran los docentes (Aranguren, 2007).

La FPP desarrollada a través de la I-A colaborativa es fundamental para fomentar el desarrollo profesional docente. Pues de esta manera, el cambio en las aulas a través de la I-A contribuirá al cambio general del sistema educativo, hacia un sistema abierto, democrático e igualitario, es una buena metodología para desarrollar la FPP (Latorre, 2003). En este sentido, Labrador-Piquer & Andreu-Andrés (2014) señalan que, si el grupo o comunidad investigada participa en la propia investigación, se beneficiará directamente de ella.

De este modo, 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 & Smith, 2020).

Como se puede ver en Fraile (2004) o en López et al. (2016), desarrollar FPP mediante I-A con otros compañeros suele generar un aumento en el desarrollo profesional y en la autonomía docente. En consecuencia, el aprendizaje colaborativo que se produce en la FPP a través de la I-A se fundamenta en el trabajo grupal, la reflexión, la crítica compartida y constructiva, así como la tutoría entre iguales.

Los procesos de unión de la I-A y la FPP tienen una doble perspectiva: los procesos colectivos y los procesos individuales. Aranguren (2007, p. 180) señala que debe integrarse la sistematización, la investigación y la formación docente mediante estos dos procesos:

- a) Sistematización colectiva: simboliza los encuentros colaborativos entre docentes investigadores para desarrollar su formación, discutir y analizar los resultados obtenidos en cada una de las experiencias vivenciadas por los educadores.
- b) Sistematización individual: es el trabajo individual que cada docente realiza en su propia práctica, con procesos de reflexión y autocrítica continuados, tomando en cuenta las aportaciones colectivas que ha recibido.

Este autor señala que estos dos procesos están interrelacionados, pues los docentes sistematizan su experiencia de formación e investigación socializando los procesos que realizan de manera individual: *“la sistematización individual está implícita la colectiva, y la sistematización colectiva está sujeta a los productos originados de la acción individual”* (Aranguren, 2007, p. 181).

Todas estas investigaciones parecen indicar que, pertenecer a un grupo de FPP en el que se realice I-A, refuerza la función investigadora del docente. Como señalan García-Dozagarat et al., (1989, p. 73), para que los docentes se inicien en la investigación en el aula es imprescindible que haya coherencia entre el perfil del profesor que pretenden conseguir y el tipo de formación permanente que se plantee. Así pues, dado que el proceso de I-A es un proceso indagativo, el propio docente deberá plantear su práctica como una investigación constante, su hipótesis de trabajo será su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, refuerza la reflexión crítica, las prácticas educativas transparentes, igualitarias y equitativas que fomenten la inclusión, así como favorece la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (López et al. 2016); trabajar en grupo afianza el aprendizaje colaborativo que se produce entre docentes y permite superar el aislamiento profesional (Chapman & Ainscow, 2019; Walton & Sutherland, 2020).

La unión de la FPP y la I-A es muy positiva, pues, como señala Aranguren (2007) la investigación-acción contribuye al desarrollo profesional docente en una doble vertiente: (a) refuerza al docente como investigador; (b) hace uso de la estrategia de la investigación para desarrollar su propia enseñanza. Y, además, considerando el carácter colaborativo de la I-A, permite al docente conocer diferentes perspectivas sobre su práctica educativa y sobre las de otros docentes.

2.3.4. Ventajas de desarrollar la Investigación-Acción en la Formación Permanente del Profesorado

Realizando una revisión en profundidad de diferentes obras, consideramos que pertenecer a un grupo de FPP que realice I-A tiene numerosas ventajas que se muestran a continuación y, de manera resumida, en la figura 9 (Aranguren, 2007; Barba-Martín et al., 2016; Córdoba et al., 2016; Cubero-Ibáñez et al., 2018; Hamodi et al. 2017; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2014; Ibarra-Sáiz et al., 2020; Jiménez et al., 2021; López-Pastor et al., 2011, 2016; Pascual-Arias et al, 2021; Pedraza & López-Pastor, 2015; Pérez-Pueyo et al., 2008, 2011; Santos et al., 2009):

- a) Hay una sinergia entre el aprendizaje individual y el aprendizaje colaborativo, porque se complementa el que tiene cada docente y el que comparte con sus compañeros (González & Barba, 2014). Como señalan Córdoba et al. (2016), es importante compartir lo que se aprende, ya que compartir entre docentes trabajos similares, pero en diferentes contextos, tiene una doble repercusión: genera aprendizajes en uno mismo y en los demás.
- b) El apoyo mutuo entre docentes propicia el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas comunes y la creación de conocimientos compartidos (Jiménez et al., 2021). En este sentido, Córdoba et al (2016) expone que, el apoyo mutuo entre docentes en la FPP les permite poner en común experiencias y reflexiones de cada miembro del grupo de trabajo. Barba-Martín et al. (2016) señalan que, en este trabajo colaborativo entre docentes de diferentes centros, se desarrollan procesos de reflexión conjunta y la creación de conocimientos compartidos.
- c) Mejora la vinculación entre teoría y práctica, porque amplía el horizonte formativo, que a su vez es aplicado en contextos reales para mejorar la práctica educativa (López-Pastor et al., 2016).
- d) El trabajo es contextualizado sobre práctica reales, pues se parte de los conflictos y problemas reales de las aulas, generando reflexión a partir de la propia práctica educativa (Aranguren, 2007; Barba-Martín et al., 2016; Fernández-Díaz & Calvo, 2012; Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016).
- e) Participar en grupos de trabajo de I-A impulsa la autonomía y el desarrollo profesional docente, a través de la reflexión y, a su vez, se potencian actitudes positivas hacia la FPP (Li, 2008; López-Pastor et al., 2016; McGee, 2008).

- f) Parece ser un elemento clave para la mejora de la labor docente, y un fuerte apoyo para ir solucionando problemas que surgen en la práctica educativa (Herrero et al. 2021; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016).
- g) Disminuye el aislamiento profesional que se suele producir en las aulas, al fomentar el aprendizaje colaborativo entre los participantes de la FPP (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016).
- h) Fomenta la reflexión crítica, favorece la formación de un profesional más reflexivo y autocrítico con su propia práctica. Barba-Martín et al. (2016, p. 170) explica que “la reflexión docente es una de las herramientas más favorecedoras para desarrollar la formación continua del profesorado debido a que tiene sentido desde su propia realidad educativa”.
- i) Fomenta la innovación de forma autónoma en los docentes, lo que genera un proceso emancipatorio gracias a la I-A en la FPP (Contreras, 1994; Mancila et al. 2018).
- j) Estos procesos son eficaces para la realización de cambios y reformas educativas a nivel local (López-Pastor et al., 2016; Somekh & Zeichner, 2009).
- k) Destaca la formación de los docentes como investigadores, pues integra situaciones que a veces se dispersan en la práctica docente, como son la investigación, la formación profesional, la planificación y la evaluación (Aranguren, 2007).

Figura 9.
Ventajas de desarrollar I-A en la FPP.



Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores

2.3.5. Experiencias de Formación Permanente del Profesorado e Investigación-Acción

La utilización de los ciclos y espirales de I-A en la FPP tiene una larga trayectoria, que ha conseguido muy buenos resultados en los últimos años. Pueden encontrarse abundantes referencias sobre el desarrollo de seminarios y grupos de FPP colaborativa, basados en dinámicas cíclicas de I-A (Fraile, 2004; Córdoba et al., 2016; Jiménez et al., 2021; López-Pastor et al., 2011, 2016; Pascual-Arias et al., 2019; Navarro & Jiménez, 2012).

La mayoría de ellos muestran resultados muy positivos, que indican que la realización de procesos de formación colaborativa ayuda a ir consiguiendo una mayor autonomía y desarrollo profesional, como hemos destacado en el sub-epígrafe anterior. 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 & Fernández, 2004; López et al., 2011; Pascual-Arias et al., 2019).

También hay trabajos más centrados en la relación entre I-A y 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 la propia práctica docente. Esto suponen un fuerte apoyo, por lo que influyen positivamente en su desarrollo profesional, en concreto en su praxis como docentes y en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo. En este sentido, diferentes autores defienden la estrecha relación entre la I-A y el desarrollo profesional del profesorado (Kemmis & McTaggart, 1988; Li, 2008).

En la experiencia de Fernández-Díaz & Calvo (2012) se recoge cómo se produce la FPP sobre el uso de las TIC en Educación Infantil y Educación Primaria a través de I-A entre 2006 y 2010. En este caso también se da importancia al aprendizaje colaborativo que favorece el desarrollo profesional mediante el andamiaje entre docentes, así como la innovación que pueden obtener los docentes uniendo la FPP a la I-A en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la Educación Infantil, Mérida et al. (2011) destacan la utilización de la I-A en la FPP para desarrollar el trabajo por proyectos. En esta propuesta participan tanto docentes en activo como alumnos de magisterio, para enriquecerse y ayudarse a aprender mutuamente.

Podemos encontrar experiencias de larga trayectoria que avalan estas ventajas, como el caso de López-Pastor et al. (2011, 2016), con su trabajo de I-A y FPP con un recorrido de 20 años. En este grupo, los participantes resuelven sus prácticas, comparten experiencias y recursos, lo que les ayuda a su desarrollo docente en el ámbito de la Educación Física. Sobre este grupo Pedraza & López-Pastor (2015) señalan que pertenecer a un grupo de I-A ha ayudado a la adaptación de algunos docentes al contexto educativo rural, y han generado procesos de reflexión que ayudan a mejorar la práctica docente y suponen un gran apoyo. De la misma temática también encontramos el trabajo de Fraile (2004) sobre un grupo de FPP que realiza I-A para mejorar sus prácticas de Educación Física. En este trabajo se obtuvieron como resultados una mayor autonomía del profesorado, incorporaron nuevos conocimientos y propuestas didácticas a su praxis en el ámbito de la Educación Física.

También se hallan trabajos en contextos similares que utilizan la I-A en la FPP, como el proyecto de formación permanente sobre educación inclusiva a través del aprendizaje colaborativo (Barba-Martín et al., 2016). Como señalan estos autores al trabajar cooperativamente entre docentes de diferentes centros, se desarrollan procesos de aprendizaje compartido a través de la I-A.

Mancila et al. (2018) muestran la experiencia de I-A cooperativo-formativo de un grupo de trabajo reunido en Antequera (Málaga), que pretende profundizar en la teoría educativa y lograr cambiar la práctica educativa, con el objetivo de que este grupo les sirva de instrumento de transformación crítica de la realidad social. En este grupo de FPP participan docentes de diferentes centros y niveles de enseñanza, desde Educación Infantil hasta Universidad.

Se pueden encontrar otros ejemplos de FPP e I-A que trabajan concretamente sobre EFyC, como es el ejemplo de Hamodi et al. (2014) o Pérez-Pueyo et al. (2008). En estos trabajos explican que la Red de Evaluación Formativa en Educación desarrolla seminarios de FPP locales, estos seminarios realizan I-A y sirven para compartir experiencias y reflexiones sobre la práctica docente realizando EFyC.

Sobre Evaluación Formativa se puede encontrar el trabajo reciente de Jiménez et al. (2021), en el que recogen experiencias del Grupo de Innovación en Evaluación Formativa de la Universidad de la Laguna, un grupo de docentes que ha trabajado de manera colaborativa para aprender sobre Evaluación Formativa en la universidad.

En estas y otras experiencias se abordarán en profundidad más adelante, en el siguiente sub-epígrafe del marco teórico referente a la Evaluación Formativa y Compartida.

En la tabla 4 se sintetiza a continuación el contenido principal de las experiencias que se acaban de señalar sobre FPP e I-A.

Tabla 4.

Resumen de experiencias de Formación Permanente del Profesorado e Investigación-Acción.

Autor/es y año	Contenido principal de la FPP e I-A
Fraile (2004)	Recoge un proceso de FPP a través de la I-A de un grupo de docentes para mejorar su praxis sobre Educación Física.
González & Fernández (2004)	Implementaron la I-A para reflexionar sobre la docencia en el ámbito de la Educación Física en Educación Secundaria.
Hamodi et al. (2014), Pérez-Pueyo et al. (2008)	Implantaron seminarios de FPP e I-A sobre Evaluación Formativa y Compartida vinculados a la Red De Evaluación Formativa en Educación.
Mérida et al. (2011)	Utilización de la I-A en la FPP para aprender sobre aprendizaje por proyectos en Educación Infantil, incluyendo en el proyecto tanto a docentes en activo como a alumnos de magisterio.
Navarro & Jiménez (2012)	Realizaron un estudio de caso para estudiar mediante I-A cómo influyen la Evaluación Formativa en Educación Física
Fernández-Díaz & Calvo (2012)	Experiencia de FPP e I-A para implementar el uso de las TIC en Educación Infantil y Educación Primaria.
Pedraza & López-Pastor (2015).	Este trabajo recoge el proceso colaborativo en un grupo de FPP e I-A sobre Educación Física y escuela rural. En Pedraza & López-Pastor (2015) se señala que los docentes que pertenecen a este grupo de I-A les ayuda a adaptarse a situaciones difíciles durante los primeros años de docencia en la escuela rural.
Barba-Martín et al. (2016)	Llevaron a cabo FPP e I-A trabajando cooperativamente sobre Educación Inclusiva entre docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Universitaria.

-
- | | |
|-----------------------|--|
| Córdoba et al. (2016) | Exponen cómo ha sido la influencia de pertenecer a un grupo de trabajo de Educación Física que se basa en aprendizaje colaborativo e Investigación-Acción. |
|-----------------------|--|
-
- | | |
|----------------------------|---|
| López-Pastor et al. (2016) | Recoge el trabajo de un grupo de FPP e I-A en Educación Física durante los últimos 20 años, en los que se han obtenido resultados muy buenos como que la participación en estos grupos supone un fuerte estímulo y ayuda al desarrollo profesional docente, un fuerte apoyo para solucionar los problemas que surgen de la práctica educativa y ayuda a la mejora de la calidad educativa en el área de EF. |
|----------------------------|---|
-
- | | |
|-----------------------|--|
| Mancila et al. (2018) | Desarrollo de un grupo de trabajo de FPP sobre I-A para conocer la teoría educativa y lograr cambiar la práctica educativa, en el que participan docentes de diferentes centros y etapas educativas. |
|-----------------------|--|
-
- | | |
|-----------------------|--|
| Herrero et al. (2021) | Estudia la incidencia de la FIP y la FPP en la aplicación de la EFyC en Educación Física, concretando cómo influye la pertenencia a la FPP e I-A del profesorado de Educación Física. Como resultados obtuvieron que los docentes que vivencian aprendizajes de EFyC en la FPP si los trasladan a su proceso de Enseñanza-Aprendizaje. |
|-----------------------|--|
-
- | | |
|-----------------------|---|
| Jiménez et al. (2021) | Recogen el trabajo de un grupo de profesores sobre Evaluación Formativa en la Universidad durante 9 años. |
|-----------------------|---|
-

Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores

2.4. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Como se ha señalado al inicio del presente marco teórico, la educación precisa de un cambio global hacia la calidad, la participación y la mejora continua. Este cambio requiere de modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la utilización de metodologías y procesos de evaluación centrados en el alumnado (Álvarez, 2011; Bone, 2006; Boud & Falchikov 1989; Bretones, 2008; Brown & Glasner, 2003; Colomer et al. 2018; Hernández, 2012; López-Pastor et al. 2020; Martínez-Mínguez, 2016; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Popham, 2013). Algunos autores señalan que cualquier innovación educativa que no vaya acompañada de la adecuada innovación en evaluación, fracasará (Barberá, 2003; Biggs, 2005; Bonson & Benito, 2005; Knight, 2005; Zabalza, 2001). Esto se puede deber a que, si se utilizan metodologías y procesos educativos innovadores, pero se sigue utilizando una evaluación tradicional, la cual solo tenga en cuenta el resultado final y no el proceso de aprendizaje del alumnado ni el proceso de enseñanza del maestro, únicamente se tendrá en cuenta una pequeña parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no se llegaría a la innovación, la mejora y la calidad.

En este sentido, autores como Blázquez & Sebastiani (2016), Córdoba et al. (2018) o Librada et al. (2018) señalan que es necesario pasar de una cultura de examen a una cultura de evaluación, en la que la participación del alumnado sea una característica fundamental, ya sea a través de la autoevaluación, la coevaluación y/o la evaluación compartida. Es importante que la evaluación sirva para comprender y mejorar los aprendizajes de los alumnos, considerándola un proceso permanente y participativo que permita mejorar a quienes participan en ella (Librada et al., 2018).

La evaluación es una de las tareas principales del profesorado. Sanmartí (2007, p. 135) define evaluación con las siguientes palabras: “es el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones”. Para que el proceso de evaluación aporte mejoras al sistema de enseñanza-aprendizaje ha de cambiar, por dos motivos: (a) es necesario cambiar el objeto de evaluación, de los conocimientos más o menos académicos, hacia las competencias y conocimientos básicos y aplicados más complejos; (b) cambiar profundamente el papel que puede y debe jugar la evaluación (Hamodi et al., 2015). Pues, como señala Nieto (2000, p. 307) “la evaluación condiciona el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación

constituye la mejor garantía para un aprendizaje relevante”. Además, la evaluación también permite mejorar el proceso de enseñanza del maestro y su identidad profesional.

2.4.1. Definición de Evaluación Formativa y Compartida

Este cambio hacia una cultura de la evaluación, un aprendizaje dialógico y un sistema por competencias puede realizarse mediante modelos de evaluación formativa que fomenten en aprendizaje, como es el caso de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) (Hortigüela-Alcalá et al., 2016; López-Pastor, 2009; Martínez et al., 2017).

Para definir qué es la Evaluación Formativa y Compartida, se recoge primero la definición de Evaluación Formativa de López-Pastor (2009), quien la define como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de aprendizaje que tienen lugar; la evaluación formativa pretende la mejora en tres perspectivas: (a) mejora del aprendizaje del alumnado; (b) mejora de la calidad de la enseñanza del maestro; y (c) mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017, p. 36) señalan que es:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan, sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente).

Para que la Evaluación Formativa además sea Compartida, es imprescindible promover la participación e implicación del alumnado en su propia evaluación, mediante procesos de diálogo (individuales o grupales), con procesos previos de auto-evaluación, evaluación entre iguales o evaluación colaborativa (López-Pastor, 2009).

Estos procesos pueden concretarse un poco más atendiendo a tres técnicas de participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación colaborativa) y dos técnicas de participación del alumnado en su calificación (autocalificación y calificación dialogada):

- a) Autoevaluación: es el proceso de evaluación que realiza una persona sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación suele hacer referencia a la autoevaluación del alumnado, pero también puede ser del profesorado, ligado a procesos de desarrollo profesional. Este proceso puede ser tanto individual como grupal.

- b) Coevaluación: es la evaluación que se realiza entre iguales, predominantemente se refiere a la evaluación entre alumnos, este proceso, al igual que el anterior, también puede realizarse de manera individual o grupal.
- c) Evaluación compartida: son los procesos dialógicos que tiene el profesor con su alumnado sobre sus aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son procesos individuales o grupales.
- d) Autocalificación: es el proceso en el que el propio alumno es quien se otorga una calificación. Este proceso se suele realizar después de que el docente haya fijado unos criterios de calificación con el alumnado.
- e) Calificación dialogada: es el proceso de concretar una calificación al alumno consensuada previamente entre el propio alumno y el maestro, puede considerarse un resultado lógico del proceso de evaluación compartida.

Estos procesos suponen numerosas ventajas, como la mejora del aprendizaje y la adquisición de competencias personales, académicas y/o profesionales, así como la participación del alumnado en su propia evaluación y calificación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 41) (Figura 10).

Figura 10.
Definición de la Evaluación Formativa y Compartida.



Fuente: elaboración propia a partir de López-Pastor (2009).

Cuando se realiza el cambio hacia prácticas de EFyC, se reflexionará sobre las prácticas auto-evaluadoras del alumnado, considerando su autonomía como un medio para apoyar su aprendizaje. En este sentido Pérez-Pueyo et al. (2008) señalan que las prácticas de EFyC promueven el aprendizaje debido a que: (a) el feedback se da durante el proceso; (b) siempre hay posibilidades de mejora; (c) se produce autoevaluación y evaluación entre iguales; (d) se fomenta mucho la reflexión y la autocrítica del alumnado. Así, la EFyC se convierte en una herramienta que satisface la necesidad de transparencia en la evaluación y de mejora del proceso educativo.

Para llevar a cabo procesos de EFyC, López-Pastor (2017, p. 57-58) establece siete criterios de calidad educativa que se deberían intentar cumplir en todas las etapas educativas al poner en práctica estos sistemas de evaluación:

- a) Adecuación: tanto al diseño curricular de la asignatura, como a las características del alumnado, al contexto y a los planteamientos educativos y convicciones de cada docente.
- b) Relevancia: para seleccionar los aspectos más importantes y que son realmente esenciales evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Veracidad: es necesario asegurar el rigor, la fiabilidad y credibilidad de lo que se vaya a evaluar.
- d) Formativa: la evaluación debe servir para mejorar el proceso y aprender más.
- e) Integrada: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrar al alumnado en su evaluación e integrar la evaluación a diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos de evaluación.
- f) Viable: debe ser posible dentro de las circunstancias del contexto de los propios docentes. Por tanto, es necesario ir de menos a más a la hora de comenzar a aplicar los procesos de EFyC.
- g) Ética: en una doble vertiente, pues se debe tratar la información obtenida de manera ética y confidencial, así como superar la tradición de utilizar la calificación como arma de amenaza o castigo.

Estos criterios permiten desarrollar la EFyC con calidad, con criterio y rigor y pueden ser el punto de partida de los docentes que desarrollen EFyC.

A modo de aclaración y antes de finalizar con la definición de EFyC, se muestra la definición de otros términos relacionados con la evaluación formativa. Se hace referencia a otros tipos de evaluación educativa que comparten matices que ya recoge la evaluación formativa (López-Pastor, 2009, 2017) como puede verse en la tabla 5.

Tabla 5.

Términos relacionados con la Evaluación Formativa según López-Pastor (2009, 2017).

Término	Concepto del modelo de evaluación
Evaluación alternativa	Hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que pretenden superar la metodología tradicional de evaluación.
Evaluación auténtica	Son aquellas técnicas, instrumentos y actividades de evaluación que estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje.
Evaluación integrada	Guarda relación con los demás procesos de evaluación que se detallan y refuerza la idea de que la evaluación debe integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Evaluación para el aprendizaje	Proceso de evaluación que está orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado, el énfasis está claramente en la mejora de los procesos de aprendizaje.
Evaluación formadora	Tipo de evaluación que busca que el alumnado tome las riendas de lo que aprende y como lo hace mediante la autorreflexión y el control sobre el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de López-Pastor (2009, 2017).

2.4.2. Ventajas e Inconvenientes de desarrollar Evaluación Formativa y Compartida

La aplicación de sistemas de EFyC ha generado resultados muy positivos en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil y Primaria (Fernández et al., 2019; Pascual-Arias et al., 2019; Reyes, 2019), hasta Educación Universitaria (Gallardo & Carter, 2016; Hamodi et al., 2014; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Martínez et al., 2019; Molina et al., 2019; Romero et al., 2014; Sonllewa, 2019), pasando por Educación Secundaria Obligatoria (Fuentes, 2019). Las ventajas e inconvenientes que surgen de la aplicación de sistemas de EFyC se señalan a continuación y se ahondarán en las más comunes en sub-epígrafes posteriores.

- a) Permite al alumnado implicarse en su evaluación, de una forma activa e igualitaria, lo que fomenta su motivación y su aprendizaje (Falchikov & Boud, 1989; Gallardo et al., 2018; López-Pastor et al., 2020).

- b) Mejora del aprendizaje, la adquisición de competencias y el rendimiento académico. En estas experiencias el alumno valora positivamente el aprendizaje que realiza, así como las competencias que adquiere gracias a la EFyC, ya que se implica en su propio proceso de evaluación y recibe retroalimentación por parte del docente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fraile et al., 2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; López-Pastor, 2017; Romero et al., 2014).
- c) Mejora de la autonomía personal, la autorregulación, la responsabilidad y el pensamiento crítico y autocrítico. Las experiencias de EFyC constatan que se desarrolla la formación de personas responsables, acordes con el desarrollo de una educación democrática (Boud & Falchikov, 1989; López-Pastor, 2009, 2017; Fuentes, 2019).
- d) Mejora el clima del aula y la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o centro (Pascual-Arias et al., 2019; López-Pastor, 2017).
- e) Ayuda a reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y a corregir las dificultades de los alumnos durante el mismo (Barrientos et al., 2019; Córdoba et al., 2016).
- f) En el caso de la Formación Inicial del Profesorado (FIP), se fomenta la adquisición de competencias docentes relacionadas con la evaluación, además, adquieren potencial para desarrollar estrategias de aprendizaje permanente (Martos et al., 2014; Romero-Martín et al., 2016; Silva & López-Pastor, 2015).
- g) Los docentes también valoran positivamente el hecho de desarrollar procesos de EFyC, aunque sea un gran cambio en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el diseño de nuevos instrumentos de evaluación o procesos en los que participe el alumnado en su propia evaluación (Pérez-Pueyo, et al., 2008).
- h) Se produce 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 (Fuentes, 2019).
- i) Permite un mejor ajuste en el diseño de las Unidades Didácticas (UD), el profesor cuenta con la información de los alumnos para mejorar el diseño de las UD de cara al siguiente curso (Fuentes, 2019). Además, le permite reflexionar sobre su identidad profesional, ejercer autocrítica con su propia praxis y replantearse cómo

concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, para aportar mejoras al mismo de manera continua.

- j) Facilita la coherencia entre las convicciones educativas del profesorado y los proyectos curriculares del docente o del centro que consideren al alumnado como el centro y el protagonista de su propio aprendizaje (López-Pastor, 2017).

En cuanto a los inconvenientes que tiene desarrollar procesos de EFyC, la mayoría de las investigaciones señalan estos inconvenientes como esfuerzos que hay que hacer para llevar a cabo estas propuestas (Atienza et al., 2016; Barba et al. 2010; Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; Martínez-Mínguez, et al. 2015; Molina et al. 2019; Pérez-Pueyo et al., 2008; Romero-Martín et al. 2014):

- a) Requiere un cambio de mentalidad en todos los implicados del proceso. Tanto el profesorado como, especialmente, el alumnado está acostumbrados a sistemas de evaluación más tradicionales en los que el alumno no participa y la evaluación se reduce al resultado de un examen.
- b) Existe un aumento en la carga de trabajo, respecto a los modelos de evaluación más tradicionales, tanto para el alumnado como para el profesorado. Además, el aumento de la carga de trabajo no se produce al final de la asignatura, curso o cuatrimestre (dependiendo de la etapa educativa), como en estos modelos tradicionales, sino que se produce de manera proporcionada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en algunos casos, esta carga de trabajo es mayor al principio del curso, asignatura o cuatrimestre.
- c) Existe cierto riesgo en la autoevaluación de los alumnos al sobrevalorarse o infravalorarse, riesgo que se va solventando con la reflexión conjunta entre docentes y alumnos.
- d) Es necesario ser consecuente con las decisiones que se toman y los criterios de evaluación que se establecen a lo largo de todo el proceso de EFyC, tanto en lo que respecta al profesorado como al alumnado. Esto quiere decir que si se da el salto hacia el cambio educativo mediante prácticas de EFyC es necesario que los docentes sean consecuentes con las decisiones que han tomado y no vuelvan a procesos de evaluación tradicionales. Además, si se decide que el alumnado participe en el proceso de evaluación, también es necesario que se tomen unos criterios de evaluación claros y concisos en todo momento.

En definitiva, podemos deducir que la aplicación de sistemas de EFyC requiere de ciertos esfuerzos, pero genera muchas ventajas y aspectos positivos tanto en los estudiantes, como en los docentes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo.

También se ha de señalar que existe una relación directa entre las prácticas de EFyC y la evolución y los resultados observados en cada curso escolar, permite orientar la docencia hacia los aspectos que funcionan y se deben buscar alternativas a los aspectos que no son tan fructíferos (Gutiérrez et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor et al. 2020; Manrique-Arribas et al., 2012).

Por otro lado, reflexionando sobre la transferencia de conocimiento, puede ser interesante considerar que si este tipo de evaluación se utilizara con mas frecuencia en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) generaría mayor conocimiento sobre este tipo de prácticas en los alumnos de la FIP que después podrían implementar en sus aulas una vez egresados.

Tras estas líneas, se abordan algunos de los aspectos que tiene la EFyC y que se acaban de señalar de manera pormenorizada, atendiendo a: (a) implicación del alumnado en la EFyC; (b) incidencia de la EFyC en el rendimiento académico del alumnado; (c) carga de trabajo del profesorado y del alumnado en la EFyC.

Participación del alumnado en la Evaluación Formativa y Compartida

La participación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza requiere de la aplicación de metodologías activas por parte del docente. Estas metodologías 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 (Greer, 2001; Saeed & 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 (Andres, 2020).

No obstante, ninguna metodología activa puede ser considerada como tal si no atiende a la evaluación intencionadamente (Pérez-Pueyo & 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).

Si se considera al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, en consecuencia, debe considerarse la evaluación como 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, 2012); 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 se pueden encontrar las técnicas que se han destacado anteriormente 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). Estas técnicas permitirán al alumno participar activamente en su proceso de aprendizaje, ya sea a través de evaluación o calificación compartida.

Implicar al alumnado en su propio proceso de evaluación le dará más posibilidades de progresar en su propio aprendizaje, porque será más consciente del mismo. Para ello deben darse ciertas condiciones (Santana et al. 2017):

- a) Claridad en los criterios y requisitos de evaluación.
- b) Dar la oportunidad de recibir y dar información valorativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (feedback o retroalimentación).
- c) Dar al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas.

El hecho de que los alumnos hagan experiencias previas de EFyC parece condicionar su implicación en dicho sistema. Parece ser que, si el alumno ha vivenciado previamente este tipo de sistemas, los conoce, no le resultan extraños y se implica con mayor facilidad en los mismos, obteniendo mejores resultados (Hortigüela-Alcalá et al. 2015).

Incidencia de la Evaluación Formativa y Compartida en el Rendimiento Académico

Desarrollar procesos de EFyC parece generar mejoras en el rendimiento académico de los alumnos, frente a la utilización de sistemas de evaluación tradicionales (López-Pastor, 2009; López-Pastor et al., 2007, 2008, 2010; Romero et al., 2014; Zaragoza et al., 2008). Entendiendo rendimiento académico como los resultados que los alumnos obtienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parece ser que la implicación del alumnado en su aprendizaje gracias a la de EFyC hace que estos tengan un incremento positivo en su rendimiento académico. El hecho de llevar

a cabo procesos de aprendizaje más constantes y más continuos, que permite al alumnado aprender de sus errores, incide positivamente en el logro de mayores niveles de aprendizaje profundo y reflexivo (Barba et al., 2010). En cuanto a la implicación del alumnado se abordará a continuación.

Carga de trabajo del profesorado y del alumnado en la Evaluación Formativa y Compartida

La implementación de sistemas de EFyC requiere una mayor carga de trabajo frente a los sistemas de evaluación tradicionales (López-Pastor et al., 2007; Romero-Martín et al., 2014). De este modo, cuando los profesores y alumnos comienzan a realizar EFyC sienten una sobrecarga de trabajo en comparación con los sistemas de evaluación tradicionales; aunque dicha sobrecarga de trabajo parece no corresponder con la carga de trabajo real que supone llevar a cabo estos sistemas, ya que el desarrollo de sistemas de EFyC genera una carga de trabajo viable dentro de las cargas de trabajo que deben tener alumnado y profesorado (Castejón et al., 2011; Falchikov, 2005; Julián et al., 2010, Martínez-Mínguez et al., 2015; Romero-Martín et al., 2014). Por ello es conveniente determinar bien qué estrategias se van a utilizar y qué actividades se van a llevar a cabo, para que el modelo de EFyC siga siendo viable en cuanto a la carga de trabajo y la posibilidad de asumir dicho trabajo (López et al. 2007).

Respecto a la carga de trabajo del profesorado, en diversas experiencias se señala que el profesor debe estar dispuesto a que su carga de trabajo sea más elevada en la EFyC que empleando sistemas de evaluación tradicionales, puesto que debe corregir un mayor número de trabajos, realizar observaciones y dar feedback a lo largo de todo el proceso y no sólo al final (López et al., 2007; Romero-Martín et al., 2014).

En cuanto a la carga de trabajo del alumnado López-Pastor et al. (2007) señala que “si los trabajos encomendados al alumnado no se ajustan bien, pueden producirse sobrecargas, atascos y discordancias durante el proceso de aprendizaje”. En un estudio en la educación universitaria llevado a cabo por Martínez-Mínguez et al. (2015) los estudiantes señalan que perciben un incremento en la carga de trabajo, respecto a los sistemas tradicionales de evaluación; no obstante, no encuentran una desproporción entre el trabajo y los créditos que conforman las asignaturas analizadas.

2.4.3. Revisión de Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas

Existen experiencias en todas las etapas educativas que muestran que la EFyC funciona y permite al alumnado participar en su propio proceso de evaluación, generando numerosas ventajas y mejoras educativas. A continuación, se realiza un repaso por algunas de estas experiencias en cada una de las etapas educativas.

Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil

Puede parecer que en la temprana etapa de Educación Infantil la EFyC no es viable debido a: (a) por la temprana edad de los alumnos puede parecer que no sean capaces de participar en su propia evaluación y; (b) en esta etapa la calificación no es obligatoria, por tanto, este hecho puede restarle importancia al proceso de evaluación de aprendizajes, si comparamos la EFyC con la evaluación tradicional, como ya se ha comentado con anterioridad. Para desmentir estas ideas y demostrar que la EFyC en Educación Infantil es viable y tiene buenos resultados se muestran a continuación algunas experiencias.

Un buen ejemplo de que es posible desarrollar EFyC en Educación Infantil es la experiencia de Castro et al. (2017), quienes tras utilizar este tipo de evaluación en un aula de 5 años obtuvieron como resultados mayor autonomía del alumnado y mejora en el aprendizaje de la lecto-escritura. Estos autores consideran que uno de los puntos fuertes de desarrollar EFyC en Infantil es que permite a los alumnos aprender estrategias para utilizar la información que otorgan los docentes. De esta manera aprenden a aprender, fomentando el aprendizaje a partir del error.

En Educación Infantil, García-Herranz (2017, 2018), implementa la EFyC en la etapa de Educación Infantil, diseñando unos instrumentos de EFyC acordes a la metodología de enseñanza-aprendizaje propia de esta etapa. Esta autora señala, en ambas experiencias, que estos procesos son viables en infantil y promoverlos influyen positivamente en el aprendizaje, en la autonomía de los alumnos; también mejora el clima del aula y la participación de las familias.

En la misma línea, en una experiencia posterior, Pascual-Arias et al. (2019) también refuerzan la autonomía del alumnado con una experiencia de EFyC en Educación Infantil. Obtuvieron resultados muy positivos en la expresión del alumnado, en su propia toma de decisiones dentro del aula y en el aumento de la calidad de su proceso de aprendizaje.

Esto afianza la idea de que la EFyC permite la implicación del alumnado y la mejora de los aprendizajes hasta en la temprana etapa de Educación Infantil.

Para reforzar esta idea, se muestra la experiencia de López-Benavente et al. (2019), en la que se evalúa un programa de educación física en Infantil a través de un sistema de EFyC, con el fin de fomentar la autorregulación de los niños a través de descansos activos (cuñas motrices). Los resultados mostraron que el alumnado se implicó en su evaluación y mejoraron sus procesos de diálogo entre iguales, así como entre los alumnos y el profesor; quien también mejoró sus procesos reflexivos gracias a la EFyC.

De esta manera, se puede comprobar que la EFyC en Educación Infantil no sólo es viable, si no que permite valorar de manera continua el aprendizaje de los alumnos, les permite participar en el mismo y fomentar su autonomía y su desarrollo, aspectos muy importantes en esta temprana etapa educativa.

Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Primaria

Del mismo modo ocurre en Educación Primaria, la EFyC permite obtener resultados muy positivos, los alumnos son más mayores y las técnicas e instrumentos se van enriqueciendo para permitirles participar en su propia evaluación. Muestra de ello es la experiencia de Castanedo & Capllonch (2017). Señalan que la EFyC les permite desarrollar un diálogo igualitario al finalizar las sesiones de educación física, tanto para valorar el trabajo individual como el grupal entre compañeros; y al final de cada trimestre para valorar la calificación resultante de los acuerdos a los que llegan a través de la calificación dialogada. Concretan que esta experiencia de EFyC les permitió aunar participación, diálogo, negociación, respeto y sensación de justicia, al dialogar la calificación entre el docente y cada alumno.

Una experiencia similar en la asignatura de Educación Física en Educación Primaria la presenta Reyes (2019) en la que 50 alumnos de 5º curso de Educación Primaria han desarrollado EFyC en la asignatura de Educación Física, mediante la autoevaluación y la coevaluación utilizando instrumentos de EFyC como fichas de autoevaluación y coevaluación o rúbricas, implementadas en una serie de actividades de aprendizaje (asambleas iniciales, actividades físicas y juegos motrices, trabajos grupales con exposiciones y asambleas finales). Como resultados en esta experiencia se lograron mejoras en su conducta y en su rendimiento académico, gracias a que los alumnos se convirtieron en los protagonistas de su aprendizaje.

Otra experiencia de EFyC en Educación Física en Educación Primaria es la de Barrientos (2017). En este caso, el docente encontró bastantes reticencias iniciales por parte de los alumnos y sus familias hacia algunos requisitos de la asignatura, aspectos que se fueron solventando a lo largo del curso escolar. Otro de los inconvenientes que destaca el autor, es que este sistema de evaluación requiere un tiempo de adaptación de, al menos, un trimestre, para poder desarrollarlo con eficacia; sin embargo, este autor también señala que los aspectos positivos son más numerosos que los negativos.

Como se ha mencionado anteriormente, el empleo de sistemas de EFyC debe desarrollarse en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se fomente la participación del alumnado, modelos activos, como es el caso de la experiencia de EFyC en una comunidad de aprendizaje de Jiménez et al. (2017). En esta experiencia se desarrolló EFyC en “Grupos Interactivos”, una de las actividades más popularizadas de las comunidades de aprendizaje. Estos autores obtuvieron resultados muy positivos, puesto que la retroalimentación facilitó el proceso educativo y la reflexión docente para ajustar e individualizar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, mejoró la motivación y la conducta del alumnado.

La experiencia de Casado & Pérez-Pueyo (2017) se centra en el desarrollo de EFyC en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 5º de Educación Primaria, obteniendo resultados altamente positivos. El sistema de EFyC propició que los alumnos se centraran más en la identificación de errores para superar los mismos. Estos autores también ponen en valor la EFyC en cuanto a que contribuye al desarrollo de la mayoría de los ámbitos de desarrollo del alumno: cognitivo, afectivo-motivacional o social con las relaciones interpersonales que se producen. Casado et al. (2017) exponen en otro texto la posibilidad de fomentar la autorregulación del alumnado de Educación Primaria a través de un sistema de EFyC en las áreas troncales de dicha etapa. Los resultados que obtuvieron fueron muy positivos tanto en lo referente a la autorregulación del alumnado como al sistema de EFyC.

Las rúbricas son un instrumento muy empleado en esta etapa, puesto que permite al alumnado conocer al detalle los criterios de evaluación, además pueden emplearse en diferentes situaciones y asignaturas. Muestra de ello es la experiencia en la etapa de Educación Primaria de Mediero (2019), la cual diseña instrumentos de EFyC para implementarlos en la asignatura de plástica. Estos instrumentos son: (a) diarios que los alumnos evalúan al finalizar cada unidad y la maestra da feedback ofreciendo

posibilidades de mejora; (b) también emplea rúbricas para el alumno que tienen al inicio de cada unidad didáctica y que les sirve para dar el salto a la calificación al final del trimestre; (c) rúbricas del maestro por cada alumno en cada trimestre, siguiendo el mismo modelo que tienen los alumnos; la autora los encuentra útiles y beneficiosos para desarrollar EFyC.

Estas experiencias permiten afianzar la idea de que el uso de instrumentos de EFyC por parte del alumnado es posible para realizar procesos de coevaluación y autoevaluación. Si a los alumnos se les explica el procedimiento de utilización y los criterios que se van a seguir son capaces de utilizar rúbricas, diarios y fichas de evaluación con rigor y responsabilidad, obteniendo resultados muy positivos.

En el texto de Herrero et al. (2020) se estudia a un grupo de docentes de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física para comprobar que utilizan sistemas de EFyC en sus dinámicas de evaluación habituales. En este estudio se encuentran que los docentes valoran positivamente los beneficios que obtienen de estas prácticas, como por ejemplo la implicación del alumnado en su propia evaluación.

Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Secundaria

En la etapa de Educación Secundaria la presión por la calificación aumenta debido a que la evaluación tradicional suele tener más peso en esta etapa. Por eso, la EFyC en esta etapa permite al alumnado ser conscientes de sus logros y aprendizajes para obtener mejores calificaciones al final del proceso. Al igual que en la etapa de Educación Primaria, la utilización de instrumentos de EFyC en Educación Secundaria también tiene resultados muy positivos.

Ejemplo de EFyC en Educación Secundaria es el trabajo de Fuentes (2019) en un instituto rural, en el que a través de su sistema de EFyC mediante la utilización de rúbricas de autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación; así como fichas de observación como principales instrumentos de evaluación. La autora muestra que se ha aumentado la implicación, el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.

Otro ejemplo de EFyC en Educación Física en Educación Secundaria es el de Hernando et al. (2017), en el que encontraron reticencias iniciales por parte del alumnado hacia el sistema de EFyC. Sin embargo, estas reticencias dejaron paso a resultados muy positivos como que el alumnado aprende a regular su esfuerzo, a superar sus dificultades reorientando sus errores y a implicarse más en su propio aprendizaje.

El peso del examen final propio de sistemas de evaluación tradicional también puede cambiar al aplicar sistemas de EFyC, muestra de ello es la experiencia de Lozano et al. (2017), quienes utilizaron para que los alumnos prepararan sus exámenes con la redacción colectiva de preguntas y respuestas. Esta experiencia se realizó atendiendo a dos procesos: (a) hetero-evaluación al corregir y supervisar a los alumnos su proceso de creación de preguntas para el examen; (b) autoevaluación y coevaluación de los alumnos al revisar las preguntas, tanto las propias como las de otros compañeros. Los resultados fueron muy positivos tanto en rendimiento académico como en adquisición de competencias.

En los cursos de Bachillerato también encontramos experiencias de EFyC como la de Heras & Pérez-Pueyo (2017), quienes desarrollaron este proceso para la búsqueda documental colaborativa y, de esta manera, afianzar el proceso de aprendizaje entre los propios alumnos, obteniendo como resultado un aprendizaje funcional, relevante y colaborativo; de esta manera, los alumnos tuvieron que tomar decisiones, interactuar entre los propios compañeros, mejorando así la motivación de los mismos y el clima de clase.

En el caso de la experiencia de Dorta et al. (2017), emplearon EFyC en la asignatura de Educación Física en 4º de la ESO para valorar la percepción del alumnado. Utilizaron como recursos la plataforma *Moodle* y *Google Drive*: (a) *Moodle* para intercambiar información entre profesora y alumnos, así como repositorio de documentos; (b) *Google Drive* para compartir un archivo *Excel* con las calificaciones de los alumnos, ofreciendo así información inmediata. Los alumnos destacaron como ventajas la conciencia del aprendizaje que se realiza, que se obtienen calificaciones más justas, el feedback recibido y que, para estos alumnos, no exige mayor esfuerzo, pero si fomenta su responsabilidad. En cuanto a los inconvenientes estos alumnos señalan que es difícil la autocalificación grupal y la adaptación al sistema de EFyC. Parece lógico considerar que la adaptación al sistema de EFyC sea uno de los inconvenientes que señalan los alumnos de Educación Secundaria, puesto que estos alumnos están acostumbrados a vivenciar una evaluación más tradicional a lo largo de toda su escolarización.

Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Universitaria

En la etapa universitaria se encuentran numerosas investigaciones con resultados similares: el alumnado valora positivamente la retroalimentación del docente, su implicación en su propia evaluación, el aprendizaje que obtienen o las competencias que

han adquirido frente a sistemas tradicionales de evaluación (Hortigüela-Alcalá, et al. 2015, 2019; López-Pastor & Sicilia, 2017; Martínez et al., 2019; Romero et al. 2014).

Entre las investigaciones encontradas, señalamos la de Ausín et al. (2017), la cual se basa en una experiencia de EFyC en el Grado de Educación Infantil, utilizando un blog como portfolio electrónico para evaluar la asignatura. En esta experiencia se utilizó autoevaluación y coevaluación; además el docente realizó EFyC tanto para la evaluación de los alumnos como para el funcionamiento de los grupos de trabajo.

La experiencia de Cañadas et al. (2018) señalan que la EFyC en Universidad toma especial relevancia en la Formación Inicial del Profesorado (FIP): porque los docentes universitarios deben aplicar estrategias metodológicas y evaluativas que permitan afianzar las competencias claves durante la FIP y, a su vez, que puedan ser transferibles en su futuro como docentes. Dentro de la transferencia de conocimiento que se desarrolla desde la universidad a la escuela, la EFyC en la FIP es muy relevante en los procesos de E-A que desarrollan los alumnos, pues sirven a los docentes en formación para aplicar y aprender de prácticas de EFyC en contextos reales.

En la línea de EFyC en el contexto universitario, destacan dinámicas de aprendizajes prácticos en los que se desarrolla EFyC, estas dinámicas pueden realizarse en contextos reales simulados (dentro de las aulas universitarias) como los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) o contextos reales como en la asignatura de Prácticum.

Son muchos los profesores universitarios que en nuestro contexto desarrollan PATs como prácticas de aprendizaje ligadas a la EFyC. Manrique-Arribas et al. (2010) y Martínez-Mínguez (2016), los definen como una actividad grupal donde se ponen en juego diferentes competencias profesionales de los futuros docentes. En ambos textos se recoge que la elaboración de los PAT requiere: (1) un alto grado de trabajo; (2) revisiones con el tutor; y (3) trabajo continuado a través de *feedback* y mejoras. Pero a su vez los estudiantes lo consideran una actividad necesaria, satisfactoria y que aporta aprendizajes muy significativos. El desarrollo de trabajo de los PAT asegura una calidad y un aprendizaje mínimo tanto en el trabajo como en los propios participantes. Numerosas experiencias que desarrollan PATs en la FIP obtienen resultados similares como una valoración positiva tanto por parte del alumno como de los docentes (Álvarez et al., 2004; Barba-Martín & López-Pastor, 2017; Gutiérrez, 2010; López-Pastor et al., 2020; López

& Vicente, 2015; Luengo & Puente, 2017; Martínez-Mínguez et al., 2017, 2019; Molina et al., 2019; Sonlleve et al. 2019).

Como se ha señalado, también toma especial relevancia desarrollar EFyC en los periodos de Prácticum; para ello vamos a revisar los trabajos de Gallardo-Fuentes & Carter (2016), Gallardo et al. (2018) y Pascual-Arias & Molina (2020). Gallardo-Fuentes & Carter (2016) analizan la implementación de la EFyC en el periodo de prácticum en la FIP. Coincidimos con estos autores al considerar que la EFyC en el desarrollo del Prácticum permite a los alumnos desempeñar un papel activo y participativo, además de fomentar el aprendizaje continuo a través de sus prácticas docentes. Los participantes de este estudio valoran la claridad en torno al sistema de evaluación formativa y al *feedback* que se produce en todo el proceso. Esto también ocurre en la experiencia de Pascual-Arias & Molina (2020), en la cual se diseñaron instrumentos de EFyC para evaluar los documentos de aprendizaje que se llevan a cabo en dicha asignatura; como resultado se obtuvo una alta valoración por parte del alumnado sobre el sistema de EFyC utilizado y resultados muy positivos en su rendimiento académico. En la tercera experiencia sobre el prácticum, Gallardo et al. (2018), detallan que tras el desarrollo de prácticas de EFyC en la FIP, sus valoraciones de autopercepción en la adquisición de competencias son más altas que antes de cursar el prácticum y, consideran que hay más ventajas que inconvenientes en la utilización de estas prácticas.

Para hacer una síntesis de las experiencias revisadas y sus principales ideas, se muestra a continuación en la tabla 6:

Tabla 6.
Ideas principales de experiencias de EFyC en todas las etapas educativas

Etapas educativas	Autor y año	Ideas principales de la experiencia de EFyC
Educación Infantil	García-Herranz (2017, 2018)	Incorporar instrumentos de EFyC acordes a la metodología de aprendizaje por descubrimiento. Este sistema influye positivamente en el aprendizaje, la autonomía y la convivencia de los alumnos. Así como en la participación de sus familias.
	Castro et al. (2017)	Utilizar la EFyC en un aula de 5 años para mejorar la autonomía del alumnado y mejorar el aprendizaje de la lecto-escritura. La EFyC en Infantil permite a los alumnos aprenden a aprender, fomentando el aprendizaje a partir del error.

	López-Benavente et al. (2019)	Evaluar un programa de Educación Física en Infantil mediante EFyC para fomentar la autorregulación de los niños a través de descansos activos (cuñas motrices). Mejoraron los procesos de diálogo entre iguales y con el profesor y se mejoraron los procesos reflexivos.
	Pascual-Arias et al. (2019)	Desarrollo de EFyC con resultados positivos en la expresión del alumnado, su toma de decisiones en el aula y en la calidad del proceso de aprendizaje.
	Castanedo & Caplloch (2017)	Desarrollan EFyC al final de cada unidad, para valorar el trabajo individual y grupal y al final de cada trimestre para realizar calificación dialogada. Tuvieron resultados positivos de participación, diálogo, negociación, respeto y sensación de justicia.
	Barrientos et al. (2017)	El docente encontró bastantes reticencias iniciales por parte de los alumnos y sus familias, pero se fueron solventando a lo largo del curso escolar. El sistema de EFyC tiene mas aspectos positivos que negativos, aunque requiera de un tiempo de adaptación tanto para el docente como para los alumnos.
	Jiménez et al. (2017)	Desarrollo de EFyC en una Comunidad de Aprendizaje, concretamente en la actividad de Grupos Interactivos. Los resultados fueron muy positivos y la retroalimentación facilitó el proceso educativo y de reflexión docente, mejoró la motivación y la conducta del grupo-clase.
Educación Primaria	Casado & Pérez-Pueyo (2017)	Desarrollo de EFyC en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 5º de Educación Primaria, obteniendo resultados altamente positivos: los alumnos aprendieron de sus errores y obtuvieron resultados positivos en el desarrollo integral del alumnado.
	Casado et al., 2017	Desarrollo de la autorregulación en Primaria a través de la EFyC, logrando resultados muy positivos tanto en lo referente a la autorregulación del alumnado como al sistema de EFyC.
	Mediero (2019)	Emplea EFyC en la asignatura de plástica con diarios de los alumnos, rúbricas con el mismo modelo para los alumnos (autoevaluación) y para el maestro (observación directa). Los resultados muestran que la EFyC es útil y beneficiosa.
	Reyes (2019)	Desarrolla EFyC en la asignatura de Educación Física, con fichas de autoevaluación y coevaluación o rúbricas. Los resultados muestran mejoras en la conducta y en el rendimiento académico de los alumnos.

	Herrero et al. (2020)	Experiencia de estudio a diversos docentes que utilizan EFyC en Educación Física, obteniendo como resultado valoraciones positivas hacia los beneficios de estas prácticas de evaluación.
	Dorta et al. (2017)	Utilizan como recursos Moodle y Google Drive para desarrollar EFyC en la asignatura de Educación Física en Educación Secundaria. Obtuvieron como beneficios la conciencia del aprendizaje que se realiza, las calificaciones más justas y la responsabilidad.
	Hernando et al. (2017)	Experiencia de EFyC en Educación Física en Educación Secundaria en el que obtuvieron como resultados m que el alumnado aprende a regular sus esfuerzos y a superar sus dificultades reorientando sus errores, implicándose más en su propio aprendizaje.
Educación Secundaria	Lozano et al. (2017)	Experiencia de EFyC para preparar las preguntas y repuestas del examen final de manera colaborativa, utilizando heteroevaluación para que el docente revisara el proceso y autoevaluación junto a coevaluación para revisar las preguntas propias y de los compañeros. Los resultados fueron muy positivos tanto en rendimiento académico como en adquisición de competencias.
	Heras & Pérez-Pueyo (2017)	Llevar a cabo una experiencia de EFyC en Bachillerato para realizar una búsqueda documental colaborativa, obtuvieron como resultados un aprendizaje funcional y colaborativo.
	Fuentes (2019)	Desarrolla su sistema de EFyC en Educación Física mediante rúbricas de autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación. Como resultados señala que aumentó el aprendizaje, la implicación y en rendimiento académico.
Educación Universitaria	Manrique-Arribas et al. (2010), Martínez-Mínguez (2016), Barba-Martín y López-Pastor (2017).	Estas experiencias recogen los resultados de implementar PAT en la Formación Inicial del Profesorado. Los PAT son una actividad grupal donde se trabajan las competencias profesionales de los alumnos. Suelen obtener como resultados valoraciones positivas por parte del docente y de los alumnos y una alta autopercepción de competencias por parte de estos últimos.
	Gallardo-Fuentes & Carter (2016), Gallardo et al. (2018).	Experiencia de EFyC sobre el prácticum en la FIP, consideran que permite un aprendizaje continuo a través de prácticas docentes en contextos reales gracias a la EFyC y al feedback que se produce en todo el proceso.

- | | |
|-------------------------------|---|
| Ausín et. (2017) | Utiliza un blog como portfolio electrónico para evaluar una asignatura en el Grado de Educación Infantil mediante EFyC mediante autoevaluación y coevaluación. |
| Cañadas et al. (2018) | Consideran que aplicar EFyC en la universidad hace que los docentes sepan aplicar estrategias metodológicas y evaluativas que permitan afianzar las competencias clave y la transferencia de conocimiento entre la universidad y la escuela. |
| Martínez et al. (2019) | Estudian la percepción de profesorado y estudiantes sobre los PAT como herramienta para adquirir competencias profesionales en la FIP. Los resultados muestran que los estudiantes están muy satisfechos con el desarrollo de los PAT y la EFyC ha favorecido su adquisición de competencias profesionales. Además, valoran la retroalimentación que reciben y piensan que tendrían que revisar los instrumentos de evaluación de los PAT para evaluarlos a través de rúbricas. |
| Pascual-Arias & Molina (2020) | Desarrollan una serie de instrumentos de EFyC para evaluar la asignatura de Prácticum y los documentos de aprendizaje que se llevan a cabo en esta asignatura; se obtuvieron valoraciones altas por parte del alumnado y resultados muy positivos de su rendimiento académico. |

Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores

Para terminar, el profesorado de cualquier etapa educativa puede aprender a través de los sistemas de EFyC, dado que también están enfocados a mejorar el proceso de E-A que se lleva a cabo en la asignatura, autoevaluar su praxis y desarrollar así su calidad docente (López-Pastor, 2009). En consecuencia, abordamos el sub-epígrafe siguiente, cómo desarrollar conocimientos de EFyC a través de la FPP.

2.5. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Para que los docentes puedan aplicar sistemas de EFyC en cualquiera de las etapas educativas es necesario una formación previa. Los estudios muestran que el profesorado suele aprender sobre la aplicación de sistemas de EFyC a través de dos vías, que en algunos casos son complementarias entre sí: (a) los aprendizajes adquiridos durante la FIP (Barrientos et al., 2019; Cañadas et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2015); (b) a través de la FPP cuando ya están ejerciendo la docencia (Molina & López-Pastor, 2019; Pascual-Arias & López-Pastor, 2019).

Diversos estudios señalan que, para adecuarse al cambio que requiere el sistema educativo actual y llevar a cabo procesos de EFyC, pueden realizarse procesos de desarrollo profesional ligados a la FPP (Barrientos et al., 2019; Herrero et al., 2021; Molina & López-Pastor, 2019; Palacios & López-Pastor, 2013).

El estudio de Hamodi et al. (2017) señala que los docentes que vivieron EFyC en la FIP, la encontraron de gran utilidad para desarrollarla después en sus prácticas docentes. Los aprendizajes en la FIP son determinantes, pues como señalan Dochy et al. (1999, 2002), la implicación de los estudiantes en sus propios procesos de evaluación influirá en su manera de aplicar y transferir dicho conocimiento. Pero no siempre se producen estos aprendizajes, pues, en determinados casos, en la FIP 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, que después puedan llevar a cabo en sus aulas (Beutel et al., 2017).

Centrándonos en la FPP, diversos estudios señalan que esta formación es fundamental para que los docentes puedan desarrollar sistemas de EFyC en sus aulas con más seguridad y garantías, a la hora de aprender a implicar al alumnado en los procesos de evaluación (Barrientos et al., 2019; Herrero et al., 2021; Palacios & López-Pastor, 2013).

En este sentido, Palacios & López-Pastor (2013) señalan que en este estudio encuentran tres tipos de docentes atendiendo a la evaluación que realizan: (a) profesor innovador, utiliza EFyC frecuentemente; (b) profesor tradicional, utiliza evaluación sumativa y final; (c) profesor ecléctico, combina algo de EFyC con un examen final. Encuentran que el hecho de tener un perfil docente u otro y realizar EFyC está más condicionado por la FPP

que por la FIP, sobretodo en el caso de los profesores innovadores, que suelen estar muy implicados en cursos de formación y proyectos de innovación docente.

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. Lo que puede conllevar a una confusión por parte de los alumnos al vivenciar diferentes modelos de evaluación. 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 de aprendizaje que influyan e incidan directamente en la identidad profesional del docente.

Estos procesos formativos tienen el fin principal de reflexionar sobre la acción docente, a través del establecimiento de mecanismos que se integren en las acciones educativas diarias, en las que la evaluación juega un papel clave. Para ello, toda esa formación ha de estar basada en evidencias científicas, siendo esta la única vía de poder evolucionar de un modo fiable (Yao & 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 secuencia 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. 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 hay que nutrirse de otras experiencias que se van generando con el paso del tiempo. 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.

2.5.1. Revisión de Experiencias de Formación Permanente del Profesorado sobre Evaluación Formativa y Compartida

Sobre seminarios y grupos de FPP 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, 1999; López-Pastor et al., 2009), las cuales las hemos señalado en un sub-epígrafe anterior, están 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 & 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, aparece una red 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 (López-Pastor, 2009; Hamodi et al. 2014). 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 & Pérez-Pueyo, 2017) y varias recopilaciones de experiencias de buenas prácticas en EFyC en educación superior (Jiménez et al., 2021; Hamodi & Barba-Martín, 2021; Santos et al., 2009).

2.6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE LA COVID-19

La llegada de la pandemia COVID-19 ha influido en todos los ámbitos de la vida a nivel mundial. Por ello, es especialmente relevante que se realice un repaso por la situación educativa que se vivió, puesto que la presente investigación también se vio afectada.

2.6.1. Irrupción y consecuencias educativas del COVID-19 a nivel nacional

El sistema educativo, al igual que el resto de nuestra sociedad a nivel mundial, también se ha visto afectado por la pandemia COVID-19. El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la situación generada por el COVID-19 suponía una enfermedad de salud pública de relevancia internacional. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) publicó las medidas orientadas a proteger la salud y la seguridad de los ciudadanos, contener la progresión de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública.

Esta situación ha tenido un impacto sin precedentes en nuestra sociedad: en gran parte del mundo se llevó a cabo una situación de confinamiento durante varios meses. El pasado mes de marzo de 2020 casi 200 países tomaron la decisión de cerrar sus centros educativos, afectando así al 91,3% del total de alumnos matriculados (Alcántara, 2020; Muñoz & Lluch, 2020; UN, 2020; UNESCO, 2020).

En consecuencia, el sistema educativo tenía la necesidad de una adaptación de urgencia de un sistema presencial a uno telemático, especialmente en los ámbitos de docencia y en evaluación; así como un reto importantísimo a nivel práctico, tecnológico y organizativo (Grande et al., 2021) pues se pasó de un sistema educativo presencial a un sistema educativo a distancia.

El estado de alarma se declaró en España el 14 de marzo de 2020, mediante el Real Decreto 463/2020 que estableció diferentes medidas para preservar la salud en el ámbito educativo; como la suspensión total de toda actividad educativa presencial (en todos los centros, etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza), sustituyéndolas por actividades a distancia en modalidad on-line (Artículo 9 del BOE-A-2020-3692).

Este hecho supuso que escuelas y familias tuvieran que reaccionar rápidamente y cambiar a un sistema educativo digital sin precedentes, basándose en gran medida en la autogestión y la autorregulación del profesorado y del alumnado (Muñoz & Lluch, 2020).

Posteriormente, el 25 de marzo, se publicó en el Artículo 10 del BOE-A-2020-4025, que el calendario escolar de la enseñanza obligatoria podría adaptar el número de días lectivos mínimo (175 según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) cuando las actividades lectivas presenciales se hubieran sustituido por otras modalidades de apoyo educativo (como fue el caso de la educación a distancia y on-line).

Un mes más tarde del decreto de estado de alarma, el 15 de abril de 2020, el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas llegaron a cuatro grandes acuerdos (ORDEN EFP 365/2020):

- a) El curso escolar duraría hasta junio de manera telemática.
- b) La evaluación del alumnado sería continua, la promoción y titulación de curso sería la norma general, especialmente para el alumnado de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y Formación Profesional.
- c) El tercer trimestre se dedicaría a la recuperación y el repaso de aprendizajes.
- d) Las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU) se celebrarían a finales de junio y principios de julio y la convocatoria extraordinaria antes del 10 de septiembre.

Según las instituciones y administraciones educativas españolas, la educación a distancia debía sustentarse en dos pilares: la educación digital y la evaluación continua y formativa (ORDEN EFP 365/2020).

Tras la situación de confinamiento general decretado por el estado de alarma, el país avanzaba hacia la nueva normalidad con una transición por fases, a las cuales también afectó el sistema educativo. Por ello, el 9 de mayo se publicó la ORDEN SND/399/2020 referente a la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional referentes a la fase 1, haciendo especial hincapié en el Capítulo VI a las condiciones para la reapertura de los centros educativos y universitarios.

El 22 de mayo se publica el Real Decreto 537/2020 por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el RD 463/2020, en el cual, se afianza en el artículo 7 la flexibilización de las medidas de contención y reanudación de las actividades presenciales en el ámbito educativo no universitario y de la formación. Estas medidas también se desarrollan en la posterior fase 2, según lo recogido en la Orden SND/440/2020, de 23 de mayo (BOE-A-2020-5265).

En dicha fase 2 se procedió a la reapertura parcial de los centros educativos, estableciendo previamente:

- a) Las personas que podrán acceder a los centros educativos y las que no.
- b) Las actuaciones ante la aparición de síntomas en una persona presente en un centro educativo.
- c) Cómo desarrollar la higiene y limpieza del centro educativo.
- d) El establecimiento de distancias de seguridad.
- e) Las medidas de prevención personal.

Fue en la fase 3, la última antes de pasar a la nueva normalidad en todo el territorio nacional, cuando se decretaron las medidas excepcionales para flexibilización de las enseñanzas de FP y las medidas para realizar la EVAU 2019/2020.

En síntesis, el confinamiento ocasionado por la pandemia COVID-19 provocó:

- a) El cierre temporal de las instituciones educativas y la impartición telemática de los últimos cuatro meses del curso 2019/2020.
- b) La reorganización del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.
- c) Una adaptación rápida del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) al formato digital y on-line por parte de centros, profesorado, alumnado y familias.
- d) La necesidad de impulsar las TIC como elemento clave en esta situación.

2.6.2. Irrupción y consecuencias educativas del COVID-19 en Castilla y León

En Castilla y León se tomaron medidas preventivas de carácter coercitivo unos días antes del decreto de estado de alarma, recogidas en la ORDEN SAN 295/2020, del 11 de marzo, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones en relación con el COVID-19 para toda la población y el territorio de la comunidad de Castilla y León:

- a) Suspensión de las excursiones y viajes de estudios que supongan desplazamientos de los alumnos y profesores fuera del recinto escolar.
- b) Suspender en el ámbito educativo los festivales, galas, obras de teatro y eventos de todo tipo que conlleven reunión de personas en espacios cerrados.

Dos días después, el 13 de marzo de 2020, la consejería de educación anuncia en un comunicado la suspensión de las actividades docentes presenciales y las actividades extraescolares en todos los niveles educativos de la comunidad de Castilla y León.

Para hacer efectivo el derecho a la educación, la Consejería de Educación comunicó que facilitaría a la comunidad educativa las herramientas necesarias para continuar con la actividad docente a distancia. En un principio la suspensión de clases se proponía para una quincena, mientras que se sucedieron las instrucciones y órdenes que seguían manteniendo la actividad lectiva no presencial y los centros docentes cerrados.

El 13 de abril se emitió un comunicado por parte de la Consejería de Educación de la junta de Castilla y León en la que se regulaba la puesta en marcha del tercer trimestre con dos puntos principales:

- a) La continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera no presencial.
- b) La necesidad de que los centros velaran por la situación excepcional del alumnado, indicando a los centros que dieran cuenta al inspector correspondiente de los casos que presentaran dificultades para seguir con el curso, y así poner en marcha las medidas necesarias para solucionarlo.

El 17 de abril se publica una instrucción relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020. La propia instrucción señala:

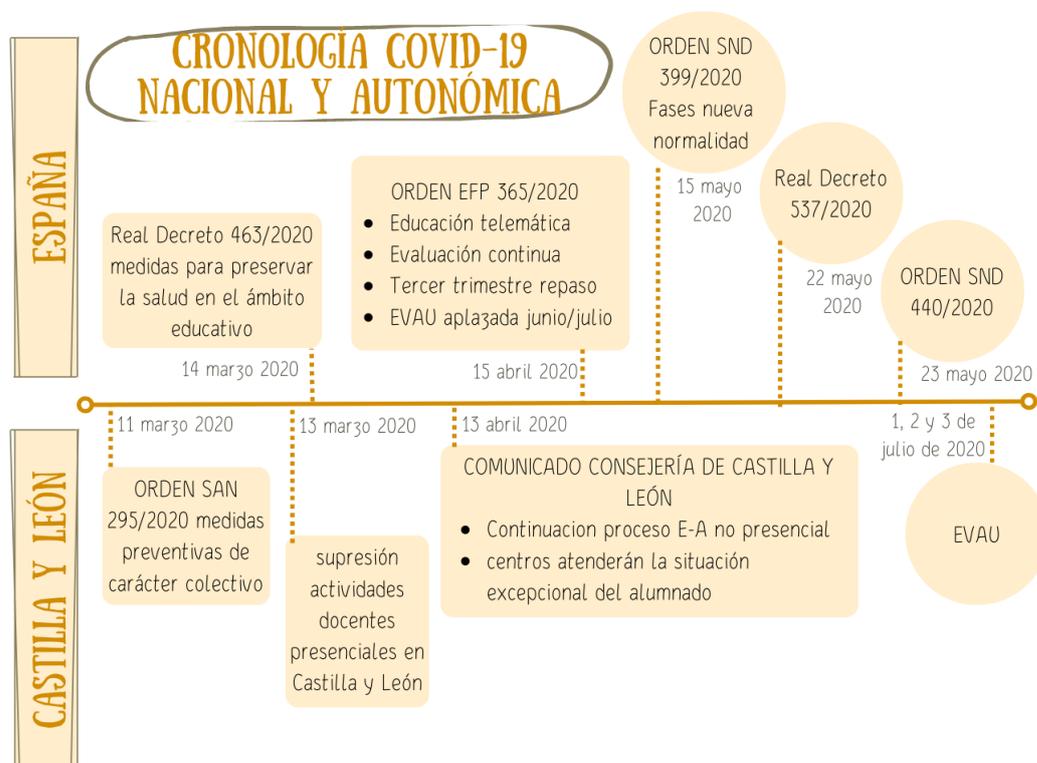
“Ante la previsión de que esta situación se alargue en el tiempo, e incluso sea preciso finalizar el curso de forma no presencial, se hace necesario definir un marco de actuación para los centros educativos, partiendo de todo el trabajo de planificación ya realizado a principio de curso y el desarrollo de las actividades realizadas en el primer y segundo cuatrimestre, que contribuya al mejor aprovechamiento académico por parte del alumnado, la atención a la diversidad de circunstancias que concurren en ellos, especialmente las emocionales, la eficacia del trabajo del profesorado y la evaluación justa y equitativa de los aprendizajes en este último trimestre”.

En esta instrucción se dictan aspectos generales, organizativos, pedagógicos y curriculares a nivel de centro, así como los relativos a la evaluación final. Estos últimos fomentan la evaluación continua, proponen a los docentes que tengan en cuenta la situación vivida para valorar de manera global los resultados del alumnado. También se propone que se realice la tercera evaluación a partir de las dos primeras evaluaciones y que sólo se valore de manera positiva las actividades y pruebas que el alumnado haya realizado en el tercer trimestre.

Más tarde, la consejería de educación publica la Instrucción del 15 de mayo de 2020, concretando algunos aspectos: (a) la realización de pruebas excepcionales no presenciales con anterioridad a la evaluación final, con la finalidad de aumentar las oportunidades del alumnado y compensar el perjuicio que la situación haya podido generar; (b) se realizarán las pruebas extraordinarias en función de las condiciones sanitarias existentes; (c) las pruebas extraordinarias versarán sobre los objetivos y competencias no alcanzados en cada asignatura.

El 5 de junio se hace el último comunicado referente a la fase 2 del plan de transición hacia la nueva normalidad, concretamente sobre los centros docentes de enseñanza no universitaria. Este comunicado indica que durante la fase 2 (que comenzó el 8 de junio en todas las provincias de Castilla y León) los centros educativos no reiniciarán las actividades lectivas con carácter general, si bien se permitió al alumnado de 2º de bachillerato acudir a los centros los días 1, 2 y 3 de julio a realizar las pruebas de EVAU/EBAU (Figura 11).

Figura 11. *Cronología de lo sucedido en la situación de enseñanza telemática durante el inicio de la pandemia COVID-19 en España y Castilla y León.*



Fuente: elaboración propia

2.6.3. Docencia telemática obligatoria y masiva en todas las etapas educativas

Durante la situación de confinamiento y educación telemática los docentes tuvieron que desarrollar su manejo de las TIC en poco tiempo, para poder desarrollar desde sus casas el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-García, 2020; Pérez-López et al., 2021), reorganizándolo hacia experiencias de aprendizaje on-line (Vilaverde, 2020).

Sin embargo, como señalan García-Peñalvo et al. (2020), no hubo tiempo de rediseñar ninguna asignatura ni asegurar que el profesorado, el alumnado y sus familias tuvieran medios tecnológicos, competencias digitales y actitudes proclives al cambio. Además, como se señala en el estudio de Martínez & Garcés (2020) el uso de herramientas digitales educativas puede estar limitado por la falta de motivación y/o formación del profesorado

En este sentido, Grande et al. (2021) señalan que se tomó como punto de partida la educación a distancia, pero teniendo en cuenta que estábamos ante una digitalización urgente no planificada, pues ni las plataformas tecnológicas, ni el alumnado ni el profesorado tenían previsto un cambio tan repentino en el sistema educativo. Esta situación ocasionó tres grandes brechas (Fernández, 2020; Muñoz & Lluch, 2020; Lloyd, 2020):

- a) Una brecha digital de acceso a la educación por parte del alumnado especialmente, pero también del profesorado, relacionada con la accesibilidad a dispositivos electrónicos y/o conexión a internet.
- b) Una brecha relacionada con la utilización de los dispositivos electrónicos, relacionada tanto con la disponibilidad de uso, puesto que tenían que compartir dispositivos entre todos los miembros de la familia, como con el tiempo de uso, puesto que este tiempo se incrementó tanto para el profesorado como para el alumnado.
- c) Una brecha de competencias digitales educativas del profesorado, del alumnado y de las familias.

Superar estas brechas supondría el camino hacia uno de los retos educativos: hacer al estudiante responsable, colaborador y creador de su propio aprendizaje (Baptista et al., 2020; Villafuerte et al., 2020); como señalan estos autores, a los alumnos les supuso un reto el uso de las tecnologías de manera responsable y adecuada para desarrollar su propia educación a distancia; pues aunque el alumno sea “nativo digital”, no quiere decir que sepa usar las tecnologías como un recurso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2020).

Para intentar reducir estas brechas, las instituciones educativas dieron recomendaciones para desarrollar la educación y la evaluación telemática mediante la ORDEN EFP 365/2020 (Abella et al., 2020; García-Peñalvo, et al. 2020; González et al., 2020; Grande, et al., 2021):

- a) Realizar evaluación continua en las asignaturas, con la opción de prescindir de las pruebas finales.
- b) Desarrollar alternativas telemáticas al proceso de educación presencial.
- c) Comunicar a los alumnos los cambios en la evaluación y la docencia.
- d) Identificar a los estudiantes en sus conexiones.
- e) Respetar la protección de datos con la información recibida en video-llamadas desde los hogares de profesores y alumnos.
- f) Emplear tecnologías ya conocidas y utilizadas por el alumnado, para facilitar la convergencia hacia la educación digital.
- g) Adaptarse a las necesidades tecnológicas de las plataformas por su uso intensivo.

La normativa solo indicaba el camino para transitar de la educación presencial hacia una educación telemática, la cual, como señalan Romero-Martín et al. (2017) requiere cambios en la metodología, el sistema de evaluación y en el rol de los docentes y del alumnado; aunque la tecnología ofrece múltiples oportunidades es necesario potenciar el conocimiento y disponibilidad de los usuarios ante ellas (Villafuerte et al., 2020).

Estas recomendaciones permitieron desarrollar la E-A combinando el enfoque sincrónico (alumnado conectado a la vez con el profesor); y asincrónico (el alumnado aprende a partir de los recursos que cuelga en la red el profesor, sin estar conectado en vivo con el docente) (Muñoz & Lluch, 2020). Según Abella et al. (2020), García-García (2020), García-Peñalvo et al. (2020) y Grande et al. (2021) para desarrollar ambos procesos se utilizaron numerosos recursos, entre los que destacamos:

- a) Moodle o aulas virtuales.
- b) Videoconferencias.
- c) Portafolios virtuales.
- d) Otras herramientas como Google Forms o Microsoft Forms.
- e) Proctoring, vigilancia remota durante examen on-line.

Por ello, como señalan Baptista et al. (2020), durante la situación de confinamiento, los docentes utilizaron su creatividad para implementar diferentes estrategias, aunque la posibilidad de acceso a internet pudo haber limitado esta educación telemática en algún momento. Como señalan Grande et al. (2021) los recursos tecnológicos no suponen una garantía de éxito, sino que son herramientas muy potentes que brindan muy buenas oportunidades, pero deben utilizarse con organización y flexibilización de los tiempos en la situación de educación telemática por COVID-19.

En consecuencia, durante la situación de confinamiento surgió la necesidad de la formación docente para pasar de consumidores de recursos y contenidos digitales a creadores, comprendiendo mejor las potencialidades de las TIC (Baptista et al., 2020).

2.6.4. Evaluación Formativa y Compartida en una situación de educación digital

La situación de confinamiento supuso la necesidad de una adaptación casi inmediata de profesores y de alumnos a un proceso de Enseñanza-Aprendizaje totalmente digital (García-Peñalvo et al., 2020). En este sentido, consideramos que, de todos los cambios docentes, la evaluación a distancia fue uno de los más importantes, por ello fue decisivo elegir un sistema de evaluación formativa en la que participara el alumnado, como se indicó desde el Ministerio de Educación (2020): “las herramientas digitales ayudan a realizar procesos de evaluación del alumnado; tanto en evaluación sumativa, es decir, evaluación del aprendizaje, como de carácter formativo, es decir, evaluación para el aprendizaje, facilitando feedback a los estudiantes para seguir avanzando y mejorando”.

Como señalan García-Peñalvo et al. (2020, p. 4), “definir un enfoque de evaluación para una materia, sea presencial u on-line, es un aspecto de suma importancia que vertebra e integra todo el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por ello, en la situación de confinamiento se precisó de la flexibilidad en el proceso de evaluación con mayor motivo, apostando por una evaluación continua y variada, que reduzca o elimine las pruebas finales, sin intentar recrear la evaluación presencial en un contexto on-line (Abella et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Grande-de-Prado et al., 2021).

En este sentido, Romero-Martín et al. (2017) señalan que las TIC propician la flexibilidad de implementar herramientas de evaluación, adaptándose a las necesidades y contexto del alumnado; aspecto relacionado con la situación de enseñanza telemática. Para realizar la transición de educación presencial a on-line, García-Peñalvo et al. (2020) realizan una reflexión señalando que la planificación de la evaluación en el contexto universitario

será más sencilla cuanto más cerca esté el profesorado de la evaluación orientada hacia el aprendizaje.

Por otro lado, Remesal et al. (2017) señalaron que las estrategias para realizar una evaluación de manera tecnológica y aportar feedback deben ser procesos sostenibles por todas partes. En definitiva, durante el último cuatrimestre del curso 2019-2020, se proponía que la evaluación formativa digital contemplara todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo los resultados finales obtenidos por los estudiantes. Para llevar a cabo este proceso, una buena opción de evaluación continua que se adecúa a las necesidades que hemos destacado puede ser la EFyC.

Este modelo, como ya se ha destacado en este marco teórico, favorece dar feedback al alumnado sobre su proceso de aprendizaje, fomentar su autorregulación, su reflexión y su autocrítica y, además, aporta transparencia al proceso de evaluación (Gallardo et al., 2018; Panadero et al., 2014; Pérez-Pueyo et al., 2008), aspectos imprescindibles en el proceso de educación telemática debido al confinamiento.

En una experiencia anterior de evaluación formativa, Cebrián et al. (2014) señalan que la evaluación en la que participa todo el alumnado (a la que denominan evaluación cooperativa, similar a la compartida) puede tener dificultades de entendimiento cuando se realiza a través de internet; estos problemas pueden solventarse mediante el diálogo permanente entre docentes y estudiantes.

Por todo esto consideramos que durante la enseñanza telemática se requería de herramientas digitales que facilitaran una EFyC de calidad, donde el contacto entre docentes y alumnos siguiese siendo efectivo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo se exponen las cuestiones metodológicas que se han realizado en esta investigación. Este capítulo está fundamentado en la explicación del porqué de la elección de un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, para esta investigación, en concreto un estudio de caso durante 4 cursos académicos. Se explica de manera pormenorizada el contexto de dicha investigación, las técnicas de obtención de datos, el proceso de análisis de datos y los criterios ético-metodológicos y de rigor científico que regulan el presente estudio.

3.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar el funcionamiento y los resultados de un Seminario Internivelar de FPP sobre EFyC y cómo influye en el desarrollo docente. En este seminario participan docentes de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Universidad.

Este estudio comprenderá la evaluación y la investigación sobre el desarrollo de dicho seminario durante 4 cursos académicos, desde su inicio en el curso 2017/2018 hasta el curso 2020/2021.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se explican los aspectos que justifican el diseño metodológico mixto, predominantemente cualitativo, empleado para dar resolución al objetivo de la presente investigación. Se profundizará en la elección del estudio de caso como método de investigación, el uso de diversas técnicas de recogida y análisis de datos.

3.2.1. El método mixto de investigación

“Los caminos que usa el investigador para acercarse a la realidad son los métodos, que es donde se establecen las relaciones, las estrategias y las técnicas que serán usadas, a través de un diseño” (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020, p. 9).

En el momento de decidir sobre qué tipo de método de investigación se adecuará mejor a esta investigación se atendió a los dos criterios que Sabariego & Bisquerra (2004) expone como decisivos a la hora de tomar una decisión metodológica: (a) la orientación o el enfoque que pretenda dar el investigador al estudio; (b) los objetivos de la investigación. En el caso de la presente tesis doctoral se optó por un método mixto, dado que se pretende conocer una realidad particular de manera exhaustiva desde la perspectiva cualitativa, pero complementada a su vez por algunos datos cuantitativos que permitan conocer la realidad estudiada de manera pormenorizada.

El método mixto puede definirse, en palabras de Campos (2021) como el método que junta en un solo proceso métodos de diferentes paradigmas, así como instrumentos, técnicas, ejecución de la investigación, frecuentemente cualitativa y cuantitativa. El método mixto ha sido la elección para esta investigación por las siguientes justificaciones (Campos, 2021; Creswell, 2009; Pereira, 2011; Rapanta & Felton, 2019):

- a) Complementariedad: permite la aclaración de resultados de un método apoyándose en el otro, afianzando la sinergia entre los métodos cualitativo y cuantitativo.
- b) Desarrollo: propicia una consecución de resultados a partir de los dos métodos, recogiendo datos en un mismo momento y lugar.
- c) Combinación: los resultados de ambos métodos permiten una interpretación más completa del estudio, por tanto, se logra un alcance de la investigación más amplia.
- d) Descripción: se logra una mayor descripción de los sucesos de la investigación, con una mejor comprensión del contexto de la misma.

La investigación en educación requiere de una indagación en profundidad sobre los hechos (Pereira, 2011, p. 15), no sólo la suma de unos y otros tipos de datos, pues como proponen Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando (2020, p. 10), debe realizarse una combinación estratégica de ambos métodos para desarrollarlo con garantías.

El método mixto permite, por tanto, desarrollar una investigación basada en las cualidades personales del investigador educativo: curiosidad, intuición, discreción y saber escuchar, como propone Woods (1987). De esta manera, se podrá realizar una investigación desde la perspectiva de la necesidad de ampliar el conocimiento desde diferentes perspectivas para que los resultados sean más sólidos y fuertes.

El método mixto, aúna las fortalezas de los métodos cualitativo y cuantitativo, que, como señala Campos (2021, p. 22-25) son las siguientes (tabla 7):

Tabla 7.

Fortalezas y dificultades de los métodos cuantitativos y cualitativos según Campos (2021).

Método cuantitativo	Método cualitativo
Fortalezas	
Permite verificar y validar teorías acerca de diversos fenómenos.	Es útil para el estudio, en profundidad, de un limitado número de casos.
Se verifican hipótesis formuladas antes de la recolección de datos.	Es útil para describir fenómenos complejos.
Los datos pueden generalizarse, cuando el muestreo ha sido el apropiado.	Los datos están sustentados en categorías de significado para los participantes.
Puede ser replicada	Provee información de casos individuales.
Pueden controlarse otras variables que afecten a los resultados	Pueden realizarse comparaciones y análisis a través de diferentes casos.
La recolección de datos puede realizarse relativamente pronto.	Suministra comprensión y descripción de la experiencia personal de sujetos de investigación.
Hace uso de datos numéricos, precisos, cuantitativos.	Puede describir, con mucho detalle, fenómenos tal y como están ubicados e incorporados en contextos locales.
El procesamiento, con paquetes estadísticos, puede realizarse en menor tiempo.	El investigador identifica factores contextuales y de escenario, y la forma en que se relacionan con el fenómeno de interés.
Los resultados son independientes del investigador, dependen de la significancia estadística	Se puede determinar cómo los participantes interpretan los “constructos” usados en la investigación. En el reporte puede usarse un caso para ejemplificar mejor el fenómeno.
Puede tener mayor credibilidad ante autoridades (administrativos, políticos, personas que financien la investigación, etc.)	Responde a las necesidades locales, condiciones e intereses de la población.
Útil para estudiar poblaciones con numerosos sujetos.	Los datos se recogen en ambientes naturales. Pueden administrarse cambios en la investigación durante el proceso.
Debilidades	
Las premisas y categorías usadas por el investigador pueden estar lejos del entendimiento de la población.	Los resultados no pueden generalizarse a otras personas y contextos. Toma más tiempo realizarla y analizar los datos.

Las teorías usadas pueden no ser entendidas	Se hace difícil realizar predicciones cuantitativas.
Se pueden perder u omitir otros aspectos al centrarse en la verificación de hipótesis (sesgo de información)	Se dificulta validar hipótesis y teorías. Puede tener menor credibilidad ante autoridades.
El conocimiento generado puede ser abstracto y general para una aplicación a situaciones locales, contextos y personas específicas.	Los resultados son más fácilmente influenciados por el sesgo y la idiosincrasia del investigador.

Fuente: elaboración propia a partir de Campos (2021)

Como puede observarse en la tabla las debilidades de cada método se pueden solventar con las fortalezas del método contrario, dando importancia así a la utilidad del método mixto (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Concretamente, esta utilidad del método mixto en el campo de la investigación educativa la señala Pereira (2011, p. 26):

“Es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no sólo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante”

Justificación del método mixto de investigación

En este caso, aunque se considera que se ha optado por un método mixto, la investigación es predominantemente cualitativa, puesto que la mayoría de los datos y el estudio está basada en un enfoque cualitativo de estudio de caso. No obstante, a este enfoque cualitativo se le suman algunos instrumentos cuantitativos que enriquecen la investigación y han permitido la triangulación e interpretación de los resultados de manera más exhaustiva.

Por este motivo, a continuación, se detalla por un lado en enfoque metodológico cuantitativo y, posteriormente de manera más extensa, el enfoque cualitativo de la presente investigación.

3.2.2. El enfoque cuantitativo de la investigación

La metodología cuantitativa surge para afrontar el análisis social, como señala Sans (2004, p. 168) “surge bajo la influencia de sistemas como el empirismo británico, tanto de Locke como de Hume como de la corriente histórica de Visco: su representante más significativo fue Comte”.

La metodología cuantitativa hace alusión a una concepción objetivista de las ciencias, que pretende explicar la realidad social a partir de un análisis objetivo, en el que los fenómenos sociales se pueden aislar, observar, analizar y explicar (Gómez et al., 2006). La metodología cuantitativa tiene ciertas características específicas (Cea, 1998; Gómez et al., 2006; Sans, 2004):

- a) Equivalencia estadística de sujetos en diversos grupos normalmente formados al azar, pero se debe garantizar que sean grupos equivalentes, para que ninguna diferencia de resultados puede ser atribuida a diferencias entre los grupos.
- b) Comparación de dos o más grupos o conjuntos de condiciones, pues un experimento cuantitativo tiene que poder comparar el efecto de una condición sobre un grupo y sobre otro, o bien condiciones diferentes en un mismo grupo.
- c) Manipulación directa de una variable independiente, siendo el investigador quien toma las decisiones sobre esta manipulación.
- d) Medición de cada variable dependiente, hace referencia a los valores que pueden ser medibles mediante datos numéricos.
- e) Uso de estadísticos inferenciales, tomando así decisiones en términos de probabilidad, haciendo generalizaciones a partir de muestras de sujetos.
- f) Diseño que permita un control máximo de variables extrañas, controlándolas para que no influyan en la variable dependiente.

Para Sans (2004, p. 169), la metodología cuantitativa alcanza su punto culminante en la obra de Claude Bernard (1865) y recoge los principios esenciales que propuso este autor:

- a) El científico se somete a los hechos, a los cuales tiene que sacrificar la teoría por muy brillante que sea.
- b) La investigación experimental se basa en el determinismo de los fenómenos, se repetirán en las mismas condiciones hasta establecer relaciones constantes.

- c) La ciencia es ajena a cuestiones epistemológicas, puesto que no se pueden comprobar experimentalmente.
- d) Las hipótesis se contratan decisivamente con las contrapruebas.

En la Figura 12 se muestra de manera ilustrativa las características de la metodología cuantitativa que se acaban de destacar:

Figura 12.
Características de la metodología cuantitativa



Para desarrollar un proceso de investigación cuantitativa se pueden determinar una serie de pasos o fases (Sans, 2004):

- a) Planteamiento de un problema de conocimiento, el cual se puede plantear a modo de preguntas para conocer más efectos sobre la variable dependiente y, dichas preguntas, deben poder resolverse con la aplicación de un procedimiento experimental.
- b) Formulación de hipótesis, las cuales deben anticipar los posibles resultados de la investigación por parte del investigador. Las hipótesis suponen la anticipación a los resultados que se esperan encontrar con la investigación.
- c) Realización de un diseño adecuado a la hipótesis, el cual incluye diversos subprocesos como la definición de variables independientes, la observación sistemática o la asignación de los sujetos a cada uno de los grupos experimentales.

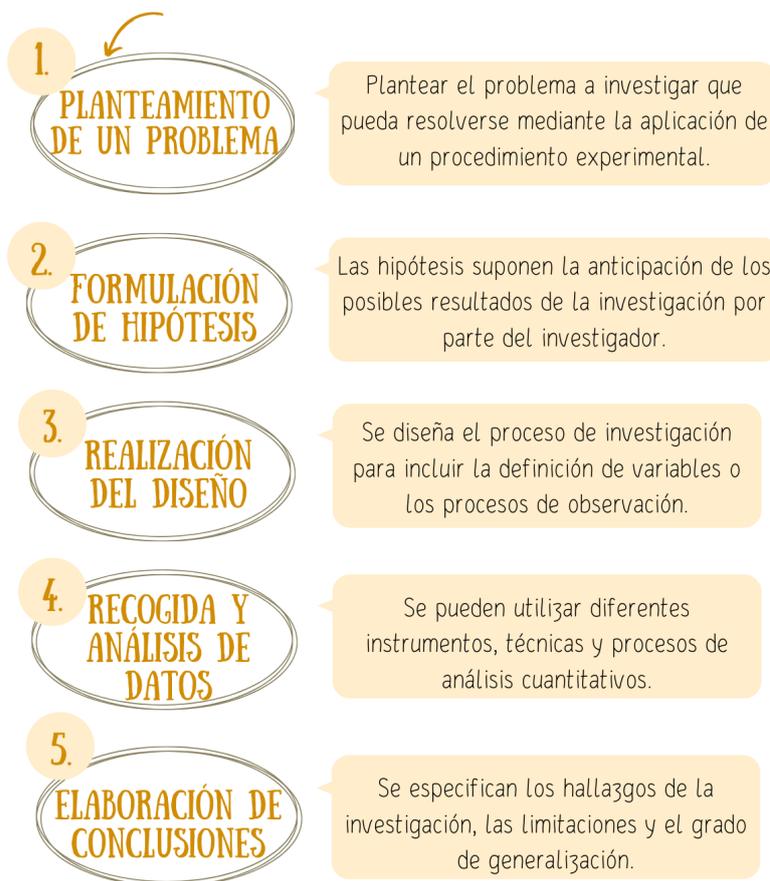
- d) Recogida y análisis de datos, para la cual se pueden utilizar diferentes instrumentos y técnicas cuantitativas que permitan analizar los mismos mediante un proceso de análisis de datos que se debe prever antes para evitar situaciones irresolubles.
- e) Elaboración de conclusiones, en las que se especifica hasta qué punto y con qué limitaciones se han determinado las hipótesis experimentales, así como el grado de generalización que puede determinarse.

En la figura 13 se muestran a continuación estas fases.

Figura 13.
Pasos para desarrollar la metodología cuantitativa

PASOS PARA DESARROLLAR LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA

según Sans (2004)



Fuente: elaboración propia a partir de Sans (2004)

A priori, los pasos para realizar una investigación cuantitativa que propone Sans (2004) son similares a los que se darían en investigación cualitativa. Sin embargo, se aborda a continuación los detalles del enfoque cualitativo de la investigación.

3.2.3. El enfoque cualitativo de la investigación

Como se ha destacado anteriormente, para desarrollar la presente investigación se ha optado por un método mixto con un enfoque predominantemente cualitativo. Por este motivo, se muestran a continuación, de manera pormenorizada, sus rasgos identificativos, los fundamentos teóricos de la metodología cualitativa, sus características principales y los pasos para llevarla a cabo.

Antecedentes de la metodología de investigación

Bodgan & Biklen (1982) consideran que los inicios de la investigación cualitativa surgen en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando aumentó el interés de los investigadores por los problemas sociales más relevantes del momento (problemas de sanidad, salud, educación y asistencia social).

Rodríguez et al. (1996) señalan que en este contexto de denuncia social surge como respuesta el movimiento de la encuesta social y, comienzan así, una serie de estudios cualitativos que dan relevancia a esta metodología.

La investigación cualitativa surge como alternativa a la investigación cuantitativa, puesto que el método cuantitativo no recoge las características subjetivas de la investigación social (Álvarez-Gayou, 2003; Blumer, 1969).

Son muchos los autores que dividen la historia de la metodología cualitativa en cinco fases, desde sus inicios hasta la actualidad (Álvarez-Gayou, 2003; Denzin & Lincoln, 2015; Rodríguez et al. 1996).

- a) El periodo tradicional: periodo comprendido desde 1900 hasta la Segunda Guerra Mundial. En este periodo el investigador actuaba en solitario, trasladándose a un lugar lejano para realizar su trabajo de campo y, a su regreso, realizar una interpretación de sus resultados. Una de las figuras principales de este periodo es Malinowski, destacan sus trabajos en Nueva Guinea (1914-1915) y las islas Trobian (1917-1918). Este autor fue el primer antropólogo social que pasó largas temporadas en un lugar nativo, pues insistía en que una teoría de la cultura debía fundamentarse inductivamente en las experiencias humanas que allí se viven.
- b) Fase modernista: periodo comprendido tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de la década de los 70. En este segundo momento de gran creatividad se realizan investigaciones cualitativas muy rigurosas sobre aspectos sociales

importantes (incluyendo la desviación y el control social en las aulas). Surgen también nuevas teorías y paradigmas interpretativos, como la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica o el feminismo, buscando dar voz a las clases más populares de la sociedad, por lo que este periodo es considerado la época de oro de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1996). Autores como Marx, James, Dewey o Emerson destacan en este periodo.

- c) Fase del pluralismo: este tercer periodo comprende desde la época de los 70 hasta mediados de la década de los 80. En este periodo, aunque los investigadores tenían numerosos paradigmas interpretativos, métodos y estrategias, los límites entre las disciplinas sociales y las humanidades se vuelven difusos, lo que produce la diversificación de la metodología cualitativa. En el campo educativo sobresalen las posiciones naturalistas, post-positivistas y constructivistas de trabajos con los trabajos de Guba, Lincoln, Stake o Eisner.
- d) Periodo de la doble crisis de representación: periodo comprendido desde mediados de la década de los 80 hasta mediados de los 90. En este periodo se produce una doble crisis dentro de la metodología cualitativa: (a) una crisis de representación en cuanto al replanteamiento de si la metodología cualitativa recoge verdaderamente las experiencias vividas y, por otro lado; (b) una crisis de legitimación, en cuanto a los criterios para la propia interpretación de la metodología cualitativa. La investigación cualitativa se vuelve más reflexiva, introduciendo cuestiones de género, clase y raza.
- e) El quinto momento: este periodo comprende desde mediados de los 90 hasta la actualidad. La metodología cualitativa actual está comprometida con la crítica social, con un enfoque de investigación más práctico, en el que predomina la preocupación por situaciones específicas que cambiar y mejorar.

En la figura 14 se muestra una cronología de fases de la historia de la metodología cualitativa.

Figura 14.

Fases de la historia de la metodología cualitativa.



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez-Gayou (2003), Denzin & Lincoln (1994) y Rodríguez et al. (1996).

Denzin & Lincoln (1994, p. 11) llegan a cuatro conclusiones, tras repasar la historia de la metodología cualitativa:

- a) Cada uno de los momentos históricos anteriores tiene su influencia en el momento presente, como elementos que superar, como prácticas a realizar o como aspectos heredados.
- b) La investigación cualitativa actual se caracteriza por un conjunto de elecciones desconcertantes debido a la cantidad de paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos y estrategias que se pueden utilizar.
- c) El momento actual de la metodología cualitativa es un momento de descubrimiento y redescubrimiento.
- d) La investigación cualitativa no puede contemplarse desde una perspectiva positiva, neutral y objetiva, el proceso de indagación debe ser un proceso multicultural y multifocal.

Definición de la metodología cualitativa

La investigación cualitativa es definida por Taylor & Bogdan (1987, p. 20) como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”. Posteriormente, Denzin & Lincoln (1994, p. 2) la definen como “una investigación multimetódica en el enfoque, implica tener un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Rodríguez et al. (1996, p. 32) señalan que “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”.

Se puede considerar que la metodología cualitativa estudia la realidad en su contexto de manera global, intentando interpretar lo que sucede en dicho contexto junto a las implicaciones que tiene para las personas investigadas. La investigación cualitativa es subjetiva y es mas probable que genere nuevos enigmas que soluciones para los interrogantes antiguos (Stake, 1998).

Como se ha señalado, la metodología cualitativa considera la subjetividad del proceso de investigación, al contrario que la metodología cuantitativa. En este sentido, Stake (1998, p. 42) señala tres diferencias principales entre estas dos metodologías:

- a) La distinción entre explicación y comprensión como objeto de investigación. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control, mientras que los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.
- b) La distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador. En los modelos cuantitativos habituales se limita la función de la interpretación personal entre el momento en que se diseña la investigación y en el que se recogen los datos y se analizan, es un periodo “libre de valores”; mientras que en los modelos cualitativos se requiere que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, hagan observaciones, emitan juicios subjetivos y analicen.
- c) Una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento constructivista. La metodología cuantitativa verifica la construcción de teorías a través de la relación que tienen con los sucesos de fenómenos; mientras que la metodología cualitativa,

se permite construir conocimiento a partir de la comprensión y descubrimiento de casos individuales.

Características de la investigación cualitativa

Para comprender un poco más la metodología cualitativa se detallan a continuación sus características. En este sentido, Taylor & Bogdan (1987, p. 20-23), definen 10 características de la investigación cualitativa:

- a) Inductiva, pues permite desarrollar conceptos partiendo de los datos recogidos en la investigación.
- b) El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, considera la situación a investigar como un todo, considerando tanto el contexto pasado como la situación actual.
- c) Los investigadores cualitativos consideran los efectos que ellos pueden causar en su objeto de estudio, pues interactúan con ellos de forma natural y no intrusiva, teniendo en cuenta este aspecto en el momento de la interpretación de los datos.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a los sujetos de investigación dentro de su propio contexto, es esencial conocer la realidad de las personas participantes en la investigación cualitativa.
- e) El investigador cualitativo suspende o aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones al proceso de investigación.
- f) Todas las perspectivas son valiosas, se busca la versión más detallada posible de lo sucedido.
- g) Humanista, pues se centra en el estudio social, en el estudio de las personas.
- h) Los investigadores cualitativos buscan la validez de su investigación, realizando un estudio pormenorizado entre la realidad observada y los datos recogidos, haciendo especial hincapié a la validez interna del estudio.
- i) Todos los escenarios y personas son similares y únicos a la vez, por tanto, todos son dignos de estudio.
- j) La investigación cualitativa es un arte.

Otra de las clasificaciones de las características de la metodología cualitativa la realizan Miles & Huberman (1994), definiendo las siguientes:

- a) La investigación se realiza mediante un contacto intenso y prolongado con la situación a estudiar.
- b) El papel del investigador es alcanzar una visión holística del contexto objeto de estudio.
- c) El investigador capturará los datos sobre las percepciones de los participantes desde dentro, mediante un proceso de comprensión empático y de suspensión de las preconcepciones.
- d) El investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes.
- e) El investigador explicará ampliamente lo que les sucede a las personas participantes en sus situaciones particulares.
- f) Las interpretaciones pueden ser múltiples, por ello, el investigador se guiará por razones técnicas o consistencia interna.
- g) Se utilizan pocos instrumentos estandarizados.
- h) El análisis se realiza en su mayor parte con palabras.

Para Guba & Lincoln (1994) las características de la investigación cualitativa pueden destacarse atendiendo a 5 niveles de contenido:

- a) Nivel ontológico: la investigación cualitativa en este nivel se define por considerar la realidad dinámica, global y construida mediante la interacción con la misma.
- b) Nivel epistemológico: la investigación cualitativa en este sentido es inductiva, puesto que parte de una realidad concreta y sus características para llegar a una teorización posterior.
- c) Nivel metodológico: la investigación cualitativa tendría un carácter emergente, pues se construye a medida que avanza el proceso de investigación, integrando las diferentes perspectivas y planos del proceso y de sus participantes.
- d) Nivel técnico: la investigación cualitativa se caracteriza por utilizar técnicas que permitan recabar datos de manera exhaustiva para describir pormenorizadamente una realidad concreta.

- e) Nivel de contenido: la investigación cualitativa en este sentido es transversal, puesto que se desarrolla y se aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, etc.

Tras recoger las aportaciones de estos tres autores, en la tabla 8 se muestra una comparativa entre ellos, comprobando que las características que señalan son similares.

Tabla 8.
Comparativa de las características de la investigación cualitativa

Taylor & Bogdan (1987)	Miles & Huberman (1994)	Guba & Lincoln (1994)
Inductiva.	La investigación es intensa y prolongada.	Nivel epistemológico: la investigación cualitativa es inductiva.
Considera la investigación desde una perspectiva holística.	Es necesario alcanzar una visión holística del contexto de estudio.	Nivel ontológico: la investigación cualitativa considera la realidad dinámica, global y construida a partir de la interacción con la misma.
Consideran los efectos que el investigador puede causar en la investigación.	El investigador aislará ciertos temas o expresiones que pueden revisarse con los informantes.	
El investigador considera las creencias o perspectivas que puede tener sobre la investigación.	El investigador considerará las percepciones de los participantes.	Nivel metodológico: la investigación cualitativa tendrá un carácter emergente, se construirá según avanza el proceso de investigación.
Todas las perspectivas y sucesos son valiosos.	El investigador explicará ampliamente lo que les sucede a las personas participantes.	
Es humanista.	Se utilizan pocos instrumentos estandarizados.	
Se busca la validez de la investigación.	El investigador se guiará por razones técnicas o consistencia interna.	Nivel técnico: se utilizarán técnicas que permitan recabar datos de manera exhaustiva.
Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.	El análisis se realiza en su mayor parte con palabras.	
Es un arte.		Nivel de contenido: es transversal, puesto que se desarrolla en múltiples ámbitos.

Fuente: elaboración propia a partir de Taylor & Bogdan (1987), Miles & Huberman (1994) y Guba & Lincoln (1994).

Con todo lo que se ha recabado hasta ahora se puede afirmar que la investigación cualitativa es (ver figura 15):

- a) Inductiva, pues parte de una realidad concreta para llegar a posteriores generalizaciones.
- b) Holística, se considera el contexto de manera global y dinámica, pues la investigación cualitativa se construye a medida que avanza la misma.
- c) Participativa, el investigador puede participar en la misma, aislando o considerando los efectos que puede tener en la propia investigación.
- d) Global e integradora, pues considera las aportaciones de todos los participantes y situaciones de la investigación.
- e) Pretende lograr la validez de la investigación.
- f) El análisis se realiza en su mayor parte con palabras, a partir de los datos recabados por técnicas que pretenden recabar datos de manera exhaustiva.
- g) Transversal, recopilando gran cantidad de datos desde diferentes perspectivas.

Figura 15.

Características de la metodología cualitativa



Fuente: elaboración propia a partir de Taylor & Bogdan (1987), Miles & Huberman (1994) y Guba & Lincoln (1994).

Pasos para desarrollar el proceso de la Investigación Cualitativa

Para desarrollar el proceso de investigación cualitativa Rodríguez et al. (1996), plantean cuatro grandes pasos para desarrollar la investigación cualitativa:

- a) Fase preparatoria: tras un proceso reflexivo y de diseño se realiza el proyecto de investigación.
- b) Trabajo de campo: se realiza el acceso al campo y la recogida productiva de datos.
- c) Fase analítica: se reducen, disponen y transforman los datos para la obtención de resultados y verificación de conclusiones.
- d) Fase informativa: se realiza la elaboración del informe de investigación.

Dichas fases tienen carácter continuo, no tienen un principio y un fin claramente delimitados, sino que se superponen y se mezclan en el intento de responder a las cuestiones planteadas por el investigador. A su vez, estas fases están compuestas por una serie de procesos, que se muestran posteriormente en la figura 16.

Por otra parte, y de forma más extensa, Álvarez-Gayou (2003) determina una serie de pasos para la realización de una investigación cualitativa.

- a) Definir tema, problema y pregunta(s).
- b) Importancia y relevancia del estudio.
- c) Viabilidad del proyecto.
- d) Definir objetivos del proyecto de investigación.
- e) Búsqueda bibliográfica: elaborar marco bibliográfico.
- f) Fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder la(s) pregunta(s).
- g) Definir paradigma interpretativo.
- h) Definir características de los participantes.
- i) Definir procedimientos para la obtención de la información.
- j) Análisis de datos; definir la forma de organizar y analizar la información
- k) Elaboración del informe final.

Ambas clasificaciones de fases para desarrollar la metodología cualitativa se muestran a continuación en la figura 16.

Figura 16.
Pasos para desarrollar la metodología cualitativa

PASOS PARA DESARROLLAR LA METODOLOGÍA CUALITATIVA



Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez et al. (1996) y Álvarez-Gayou (2003)

Como puede verse, la metodología cualitativa ha de englobar múltiples perspectivas, realizarse de manera pormenorizada, para lograr comprender una realidad completa de la manera más global posible. Es una metodología fundamentalmente flexible (Massot et al., 2004), por su capacidad de adaptación a cada situación a investigar o momento de la investigación.

3.2.4. El Estudio de Caso

Dentro de la metodología cualitativa se encuentran numerosas opciones de diseño metodológico. En este caso, para analizar lo sucedido en el desarrollo del seminario internivelar de FPP sobre EFyC se plantea el desarrollo de un estudio de caso.

Stenhouse (1990, p. 644) considera el estudio de casos como “método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso”.

En la misma línea, Rodríguez et al. (1996, p. 92) consideran el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación. Además, señalan que un estudio de caso puede ser sobre una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un depósito de documentos. En el ámbito educativo, el estudio de caso puede ser sobre un alumno, un profesor, un centro... en definitiva, puede hacerse un estudio de caso sobre cualquiera de los elementos de la práctica educativa a nivel individual o a nivel global.

Una definición más extensa es la que propone Coller (2000, p. 29) al señalar que:

“Un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante, bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco. Para su análisis se pueden utilizar materiales diferentes, desde entrevistas semiestructuradas hasta análisis de contenido de documentos varios, pasando por encuestas u observación participante. El caso a estudiar puede ser una persona, una familia, tribu, región geográfica, religión, política gubernamental, el ex bloque soviético o una organización. Cualquier objeto de naturaleza social puede construirse como un caso”.

Es interesante el hecho de que el estudio de caso tiene sus fronteras más o menos determinadas, pues se puede comenzar por estudiar una realidad particular que se amplíe o se acote a medida que avance el estudio de caso (Yin, 2009). En este sentido, Stake (1995, p. 11) señala que “un estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular”.

Se ha realizado un estudio de caso para comprender, describir, documentar e interpretar detalladamente una realidad particular, valorar las diferentes perspectivas de los participantes y observar lo que sucede en esta realidad particular para, mediante razonamiento inductivo, poder emitir juicios sobre la misma (Álvarez & San Fabián 2012; Stake, 1995, 1998). En la tabla 9 se recoge la clasificación de tipos de estudio de caso que realiza Coller (2000, p. 32):

Tabla 9.*Clasificación de los tipos de estudio de caso de Coller (2000)*

Intención del estudio de caso	Tipo de estudio de caso			
	Objeto		Proceso	
Según lo que se estudia	Objeto		Proceso	
Según el alcance del caso	Específico		Genérico (ejemplar, instrumental)	
Según la naturaleza del caso	Ejemplar	Polar (extremo)	Típico	Único: Desviado o teóricamente decisivo
Según el tipo de acontecimiento	Histórico (diacrónico)	Contemporáneo (sincrónico)		Híbrido
Según el uso del caso	Exploratorio (descriptivo)		Analítico (con o sin hipótesis)	
Según el número de casos	Único		Múltiple (paralelos o similares)	

Fuente: elaboración propia a partir de Coller (2000)

Siguiendo la clasificación de Coller (2000), el estudio de caso que se presenta en este trabajo:

- a) Pretende estudiar un proceso.
- b) Es específico.
- c) Es único.
- d) Es histórico
- e) Es exploratorio.

En definitiva, se centra en el desarrollo de un seminario internivelar de FPP, en el que se realizan ciclos y espirales de I-A para aprender sobre EFyC y su aplicación en el aula.

3.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El inicio de la investigación se encuentra en la creación de un Proyecto de Innovación Docente (PID) “La Evaluación Formativa y Compartida en educación. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela” de la Universidad de Valladolid en el curso 2017/2018. La actividad principal de dicho PID constituye el objeto de esta investigación: el Seminario Internivelar de FPP sobre EFyC que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de Segovia.

Durante los cuatro cursos académicos, han acudido al seminario docentes de todas las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria. La mayoría de ellos imparten su docencia en la provincia de Segovia y en algún caso en la cercana comunidad de Madrid.

A lo largo de estos años, el grupo de docentes que ha formado parte del seminario ha ido creciendo (tabla 10), motivados por el aprendizaje que realizan, al pertenecer a un grupo de formación permanente que sirve de apoyo docente y fuente de recursos didácticos.

Tabla 10.

Número de docentes participantes en el seminario de formación permanente en EFyC desde el curso 2017/2018 hasta 2020/2021.

		Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Docentes	E. Infantil	1	2	1	1
	E. Primaria	4	4	8	7
	ESO-FP	2	1	0	1
	Universidad	8	9	10	10
TOTAL		15	16	18	19

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la tabla 10 los participantes del seminario han ido aumentando moderadamente a lo largo de los cuatro cursos académicos. La mayoría de los que pasan a formar parte del seminario permanecen en él, aunque alguno de ellos ha abandonado el mismo, normalmente por incompatibilidad de horarios. Con esto se quiere aclarar que, aunque el número de docentes participantes ha aumentado ligeramente a lo largo de los cuatro años, si es cierto que los participantes no han sido siempre los mismos.

Los participantes del seminario realizan procesos de EFyC en sus aulas mediante ciclos de I-A. Todos ellos tienen diversos niveles de conocimiento y experiencias previas sobre

EFyC: (a) algunos de ellos no conocían los procesos de EFyC; (b) otros si tenían estos conocimientos, puesto que han vivenciado estos sistemas en su formación inicial y permanente (estudios de grado, máster y doctorado); (c) algunos son egresados de la propia Facultad de Educación de Segovia, donde vivenciaron sistemas de EFyC en su FIP. No obstante, todos comparten la inquietud por aprender sobre EFyC.

En la tabla 11 se muestra un análisis realizado al final de este estudio de caso (curso 2020/2021) acerca de los años de experiencia docente de cada uno de los participantes y los años que llevan empleando sistemas de EFyC.

Tabla 11.

Años de experiencia docente y años empleando EFyC de los participantes del seminario

ETAPA	PARTICIPANTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	AÑOS EMPLEANDO EFyC
E. INFANTIL	EI1	14	8
	EP1	16	16
E. PRIMARIA	EP2	6	4
	EP3	13	6
	EP4	14	4
	EP5	2	2
	EP6	13	3
	EP7	5	2
	E. SECUNDARIA	ES1	6
EU1		25	25
E. UNIVERSITARIA	EU2	4	4
	EU3	14	14
	EU4	24	16
	EU5	4	4
	EU6	24	24
	EU7	5	5
	EU8	1	1
	EU9	13	8
	EU10	3	3
	Media (\bar{x})		10,84 años de experiencia docente.

Fuente: elaboración propia

La media de años de experiencia docente es relativamente baja, puesto que en el seminario participan docentes con muchos años de experiencia y docentes con muy poca. Si se compara la media de años de experiencia docente y la media de años de experiencia utilizando sistemas de EFyC se puede comprobar que ambas medias están bastante igualadas, lo que parece indicar que los docentes participantes comenzaron a emplear la EFyC de manera temprana.

3.3.1. La doble vía de transferencia del seminario internivelar de Evaluación Formativa y Compartida

El seminario internivelar pretende generar una doble vía de transferencia de conocimiento: (a) por un lado generar conocimiento desde la universidad a los centros educativos; y (b) por otro lado desde los centros educativos a la universidad.

La primera vía de transferencia, desde la universidad a los centros educativos, se basa en que, desde la Facultad de Educación de Segovia se proporciona una FPP que sirve para aprender recursos, conocimientos y experiencias sobre EFyC a los docentes de todas las etapas educativas que forman el seminario; así como asesorarles sobre la implantación y desarrollo de los sistemas de EFyC. Por tanto, desde la facultad se ayuda a generar innovación educativa en los centros de enseñanza obligatoria, con la finalidad de mejorar la calidad de los mismos y el perfeccionamiento profesional del profesorado.

La segunda vía de transferencia, desde los centros educativos a la universidad, genera conocimiento porque las innovaciones, prácticas y experiencias que se desarrollan en los centros educativos pueden ser útiles para formar a los futuros maestros en la universidad. Los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria deberían conocer sistemas y experiencias de evaluación innovadoras, como las que se llevan a cabo en el seminario de EFyC, que les permita alcanzar la máxima calidad educativa en sus aulas

La estrecha colaboración entre universidad y escuela permite mejorar la FIP gracias al contacto con la realidad de los centros educativos; al conocer en profundidad las prácticas educativas que se desarrollan, ofrece la posibilidad de participar en ellos mediante Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT), prácticas puntuales en algunas asignaturas, periodos de Prácticum, Trabajos Fin de Grado (TFG), Trabajos Fin de Master (TFM) y Tesis Doctorales.

3.3.2. Objetivos del seminario internivelar

El objetivo principal del seminario es desarrollar una actividad de FPP sobre sistemas de EFyC con el profesorado interesado de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Universidad. Ahora bien, a lo largo de los cuatro años de funcionamiento del seminario los objetivos han ido cambiando y acomodándose a las necesidades, demandas y situaciones por las que han pasado los docentes participantes del mismo, partiendo siempre de los objetivos iniciales del curso 2017/2018.

Debemos hacer una mención especial al curso 2019/2020, en el que la situación de confinamiento y educación a distancia en todas las etapas educativas debido a la pandemia COVID-19 hizo que el transcurso del seminario se realizara de manera telemática, para solventar los retos y problemáticas que tuvieron los participantes del mismo para ejercer su praxis (Pascual-Arias, 2021). En este sentido, el seminario se convirtió en un grupo de apoyo y recursos ante la situación de emergencia que se vivió.

Los objetivos específicos del seminario se muestran a continuación en la tabla 12.

Tabla 12.

Objetivos específicos del seminario internivelar desde el curso 2017/2018 hasta el 2020/2021.

Curso académico	Objetivos específicos del seminario internivelar de formación permanente sobre EFyC
2017/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar al profesorado participante del seminario sobre los sistemas de EFyC a desarrollar en sus aulas y colaborar para solventar las problemáticas que emergen, de forma que vayan mejorando sus prácticas docentes. - Desarrollar una transferencia de conocimiento bidireccional sobre la EFyC. - Desarrollar procesos de aprendizaje colaborativo entre los participantes del seminario. - Utilizar la EFyC para mejorar el aprendizaje de los alumnos, mejorar la capacidad docente de los profesionales y mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. - Mejorar la Formación Inicial del Profesorado gracias al contacto con la realidad de los centros educativos: realizando diferentes actividades de aprendizaje en dichos centros, proyectos de aprendizaje tutorado, prácticas puntuales en algunas asignaturas, prácticum, TFG, TFM y Tesis Doctorales.
2018/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener los mismos objetivos, seguir cumpliéndolos los que han sido conseguidos y mejorar el grado de consecución en los objetivos que no ha sido posible al 100% durante el curso 2017/2018. - Conocer los sistemas de EFyC que se desarrollan en los colegios de Segovia, y ahondar en los beneficios que éstos pueden suponer aportar en procesos colaborativos con la FIP.

	<ul style="list-style-type: none">- Seguir realizando una transferencia de conocimiento entre universidad y escuela y recíproca en las dos direcciones.- Participar en el desarrollo del XII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Educación: “Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas”, celebrado en Segovia del 1 al 3 de julio de 2019.
2019/2020	<ul style="list-style-type: none">- Mantener los mismos objetivos, seguir cumpliéndolos los que han sido conseguidos y mejorar el grado de consecución en los objetivos que no ha sido posible al 100% durante el curso 2018/2019.- Utilizar el seminario para intentar solventar los retos y problemas que tuvieron los docentes participantes debido a la situación de educación a distancia por la pandemia COVID-19.- Desarrollar las reuniones de seminario de manera telemática para dar continuidad al mismo durante la situación de confinamiento por COVID-19.- Sintetizar las experiencias de EFyC realizadas durante el confinamiento y educación a distancia debido a la pandemia COVID-19 y compartirlas entre los miembros del seminario.
2020/2021	<ul style="list-style-type: none">- Mantener los mismos objetivos, seguir cumpliéndolos los que han sido conseguidos y mejorar el grado de consecución en los objetivos que no ha sido posible al 100% durante el curso 2019/2020.- Adaptar los sistemas de EFyC a la nueva situación por la pandemia COVID-19, especialmente en lo relativo a la enseñanza online o mixta, según evolucione la situación a lo largo del curso.- Recopilar las distintas situaciones de EFyC que los docentes participantes del seminario han desarrollado en todas las etapas educativas durante la situación de confinamiento y educación online ocasionada por la pandemia COVID-19. Así como, analizar los resultados obtenidos. Mantener las acciones que han tenido éxito e introducir otras nuevas como su aplicación más sistemática en las prácticas en los centros del alumnado de la Facultad.

Fuente: elaboración propia

3.3.3. Funcionamiento del seminario mediante ciclos y espirales de Investigación-Acción

Como hemos señalado anteriormente, la metodología de realización del seminario se basa en la I-A. Los ciclos y espirales de I-A que realizan los docentes les facilitan aprender sobre su práctica real y las experiencias de sus compañeros. Es decir, reflexionan e investigan sobre su práctica para volver a planificar e implementar las mejoras oportunas de manera permanente, dando continuidad en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con su alumnado.

Al tratarse de un seminario en el que participan docentes de todas las etapas educativas, toma especial relevancia el aprendizaje colaborativo que se produce, entendiendo este como el trabajo conjunto del grupo de docentes para conseguir un fin común: desarrollar

sus competencias profesionales ligadas a la EFyC. Este aprendizaje colaborativo se produce al realizar un trabajo grupal entre docentes cuando comentan sus procesos de I-A y analizan el desarrollo de prácticas y resultados desde distintas perspectivas.

En el seminario se realizan procesos de I-A, uniendo la actividad grupal que se produce en las reuniones del seminario, con la actividad individual que cada docente desarrolla en sus aulas al llevar a cabo procesos de EFyC. De esta manera, se van poniendo en práctica ciclos de I-A para desarrollar la EFyC y se mejora el aprendizaje del alumnado, la enseñanza del docente y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo.

La simbiosis entre las fases de I-A que propone Latorre (2003) y lo que pasa en cada una de ellas al ponerlas en práctica en el seminario se muestra en la tabla 13:

Tabla 13.

Comparativa entre las fases de I-A y los procesos de I-A que se desarrollan en el seminario de FPP sobre EFyC.

Fases de I-A (Latorre, 2003)	Procesos de I-A de los docentes del seminario de FPP sobre EFyC.	Proceso de I-A del propio seminario
1. Planificación	Planificar las prácticas del sistema de EFyC que se van a llevar a cabo	Planificar las dinámicas que se van a llevar a cabo en el seminario.
2. Actuación	Poner en práctica los sistemas de EFyC planificados.	Desarrollar el seminario grupal una vez al mes e ir revisando los borradores de los de buenas prácticas que todos los participantes del seminario envían al coordinador.
3. Observación	Observar y recoger datos sobre los resultados obtenidos. Trasladar lo sucedido al seminario internivelar y a la elaboración del informe.	Plasmar lo sucedido en el seminario en el acta de reunión y revisar las entregas de los informes de buenas prácticas que los participantes del seminario envían al coordinador.
4. Analizar y reflexionar sobre lo sucedido para comenzar un nuevo ciclo de I-A.	Analizar lo sucedido de manera colaborativa en las reuniones de seminario y tomar decisiones para ir mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Analizar lo sucedido y tomar decisiones para ir mejorando las dinámicas del seminario y para planificar las siguientes reuniones

Fuente: elaboración propia a partir de Latorre (2003)

3.3.4. Dinámicas de formación realizadas en el seminario internivelar

A lo largo de estos cuatro cursos el seminario ha desarrollado actividades similares que han consolidado su trayectoria. A lo largo de cada curso se realizan una serie de dinámicas:

- a) Formación Inicial para los participantes del seminario: la cual se imparte en la primera o primeras sesiones de seminario.
- b) Reuniones del seminario: en las que se han incluido diferentes actividades de aprendizaje durante estos años de trayectoria.
- c) Elaboración de informes de buenas prácticas: realizados por los participantes del seminario en función a su etapa educativa.
- d) Jornada final de evaluación: realizada a modo de cierre y reflexión de cada curso, que sirve de punto de inicio para el curso siguiente.

Estas dinámicas se explican a continuación de manera detallada.

Formación Inicial para los participantes del seminario

Al inicio de cada curso se imparte una primera sesión de formación inicial sobre EFyC para los nuevos docentes participantes del seminario, así como para que los docentes que ya han participado en años anteriores puedan aclarar conceptos y partir de una base común.

Esta formación se lleva a cabo por especialistas en EFyC que constatan los conocimientos previos de los participantes, se analiza un dossier de instrumentos de EFyC y se aclaran las posibles dudas que puedan tener los participantes. Además, los docentes que han participado en el seminario en años anteriores dan su visión sobre la EFyC y cuentan su experiencia.

También se realiza la lectura y posterior debate sobre los cuatro primeros capítulos de la obra de López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017), a modo de contenidos básicos para comenzar a implementar la EFyC.

Reuniones de seminario

Las reuniones del seminario se desarrollan una vez al mes, con una duración de 60-70 minutos aproximadamente. Los seminarios han seguido siempre una estructura similar, adaptándola a los cambios que han surgido a lo largo de los cursos para adecuarse a las

demandas de los docentes. En las reuniones del seminario se llevan a cabo las siguientes acciones:

- a) Exposición de experiencias de EFyC. Los docentes cuentan la experiencia de EFyC que están llevando a cabo, así como las dudas, vivencias, problemas surgidos de la práctica educativa, etc.
- b) Reflexión grupal sobre lo ocurrido. Todos los docentes que asisten a la reunión reflexionan sobre los debates que surgen, aportan posibles soluciones y/o alternativas a las prácticas que comentan los compañeros, etc. Los docentes participantes del seminario valoran este proceso especialmente porque genera mucho apoyo formativo entre iguales.
- c) Tertulias dialógicas. Puntualmente se realiza una lectura común para todos los participantes del seminario sobre un texto acordado con anterioridad. En las reuniones se realiza una tertulia dialógica sobre ese texto, comentando y debatiendo entre todos los aspectos más interesantes del mismo.
- d) Exposición detallada de experiencias de EFyC. En algunos seminarios uno de los participantes explica en detalle su experiencia de EFyC, explicando el contexto, las actividades de aprendizaje, los instrumentos de evaluación que realiza y los resultados que está obteniendo.
- e) Concreción del plan de acción y fecha de la siguiente reunión. Todo lo ocurrido y hablado en las reuniones queda reflejado en un acta de sesión, que se utiliza para su posterior análisis y se difunde entre los miembros del seminario para su posterior reflexión. Al final de las actas se recoge el plan para la siguiente sesión y se fija la fecha de la misma.

Elaboración de informes de buenas prácticas

A lo largo de cada curso los participantes del seminario elaboran informes de buenas prácticas docentes en los que plasman la experiencia de EFyC que han desarrollado en su aula y los resultados encontrados. Tiene una primera parte de planificación del sistema de EFyC a poner en práctica, y una segunda parte en la que se recoge tanto las acciones llevadas a cabo como las observaciones realizadas y los resultados obtenidos; también se muestra en esta parte las propuestas de mejora para comenzar con una nueva planificación. Los informes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria siguen una plantilla establecida por el seminario internivelar, mientras que los informes de la Etapa Universitaria siguen la plantilla establecida por la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida, y cada docente realiza el informe acorde a su situación:

- a) Informe de etapa no universitaria. Este informe lo elaboran docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- b) Informe de etapa universitaria sencillo. Este informe es utilizado por los profesores de la Facultad de Educación de Segovia que no han pasado a los alumnos el cuestionario de autopercepción de competencias (Salcines et al., 2018) al principio y al final de la asignatura.
- c) Informe de etapa universitaria complejo. Este informe lo realizan los docentes de universidad que sí incluyen los resultados del cuestionario de investigación, en concreto los resultados de un cuestionario de autopercepción de competencias (Salcines et al., 2018), que tras pasarlo es analizado y plasman dichos resultados de investigación en el informe.
- d) Informe de Trabajo Fin de Grado (TFG) y Trabajo Fin de Máster (TFM). Este nuevo modelo de informe es para los participantes del seminario que además forman parte de la Red de Evaluación Formativa y compartida y recogen en su informe de buenas prácticas los resultados de su tutorización de TFG y TFM. Esto se debe porque dentro de la Red se ha comenzado con el desarrollo de un proyecto I+D+i “Evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física” (Referencia del I+D+i: RTI2018-093292-B-I00, convocatoria de agosto de 2018 del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad).

En la tabla 14 se muestra una comparativa de los apartados de información que recoge cada modelo de informe:

Tabla 14.

Apartados que componen cada modelo de informe de buenas prácticas de EFyC

Informe de etapa no universitaria	Informe de etapa universitaria simple (sin investigación)	Informe de etapa Universitaria complejo (con investigación)	Informe de TFG
Datos personales	1. Datos personales	1. Datos personales	1. Datos personales
1. Definición del contexto	2. Contexto de aplicación de la experiencia	2. Contexto de aplicación de la experiencia	2. Contexto
2. Explicación del sistema de Evaluación y Calificación.	3. Explicación de la Experiencia.	3. Explicación de la experiencia	3. Aspectos a valorar sobre diseño, valoración del tutor y valoración general de la experiencia.
3. Resultados-Efecto en el rendimiento académico del alumnado.	4. Valoración de la experiencia (valoración de la experiencia, ventajas, inconvenientes y propuesta de mejora.	4. Valoración de la experiencia (resultados del cuestionario anónimo, valoración de la experiencia, ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora).	4. Rendimiento académico
4. Principales Ventajas Encontradas	5. Rendimiento académico (rendimiento académico y carga de trabajo)	5. Aspectos del cuestionario relacionados con la asignatura a nivel general (consideración de los estudiantes sobre las ventajas e inconvenientes de la evaluación utilizada)	
5. Principales Inconvenientes Encontrados y propuestas de mejora.	6. Conclusiones	6. Datos del cuestionario de autopercepción de competencias (Alumnado-Anónimo: competencias transversales y docentes)	5. Conclusiones.
6. Conclusiones		7. Rendimiento académico	
		8. Carga de trabajo del profesorado	
		9. Conclusiones	

Fuente: elaboración propia

Los tres primeros modelos de informes se han implementado en el seminario desde el primer curso de desarrollo del mismo (2017-2018), mientras que el informe del TFG se implementó a partir del curso 2019-2020. Además, durante el curso 2019-2020, debido a la pandemia COVID-19 se incluyeron apartados comparativos entre la educación telemática y la educación presencial en todos los informes. De esta manera, los docentes pudieron recoger cómo habían cambiado sus sistemas de EFyC durante la educación telemática debido al confinamiento.

Todos estos informes son revisados previamente por el coordinador del seminario a lo largo del curso, de manera progresiva a medida que se van realizando cada una de las partes del informe. Al final de cada curso, los informes se recogen y se acumulan como resultados de la investigación, tanto del seminario como de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. De este modo se puede realizar un análisis global y profundo de los mismos. Como haremos en este estudio de caso con los informes que se han ido elaborando en el seminario durante cuatro cursos académicos.

Jornada final de evaluación

Al final del curso se realiza una jornada final en la que se reflexiona de manera conjunta sobre lo sucedido durante el curso, se destacan los puntos fuertes, así como los aspectos que pueden mejorarse y los retos que quieren asumirse al curso siguiente a modo de prospectiva de futuro.

En la tabla 15, sintetizamos las dinámicas que se han realizado en el seminario internivelar durante los cuatro cursos académicos en los que se ha desarrollado este estudio de caso:

Tabla 15.

Dinámicas realizadas en el seminario internivelar durante los 4 cursos académicos del estudio.

Dinámicas	Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Formación Inicial para los participantes	Explicación teórica			
	Dossier instrumentos		Mismos recursos	
	Capítulos libro		Explicaciones de participantes de años anteriores	

Reuniones de seminario	de	60 minutos	Misma duración mitad del curso presencial y mitad telemática	Misma duración, reuniones telemáticas
Actividades dentro de las reuniones del seminario		Reuniones presenciales - Revisión de experiencias de EFyC - Dudas y debates	- Revisión de experiencias de EFyC - Dudas y debates - Tertulias sobre lecturas comunes - Procesos de enseñanza telemática por COVID-19	- Revisión de experiencias de EFyC - Dudas y debates - Tertulias sobre lecturas comunes - Presentaciones de propuestas prácticas
Elaboración de informes		-Informe etapa no universitaria -Informe etapa universitaria sencillo -Informe de etapa universitaria complejo	-Informe etapa no universitaria -Informe etapa universitaria sencillo -Informe de etapa universitaria complejo -Informe TFG *Durante el curso 2019/2020 se añadió en los informes los cambios ocasionados en los sistemas de EFyC durante la educación telemática debido al confinamiento por COVID-19	
Jornada final de evaluación		Conjunta con PID At. Diversidad Congreso de la Red en Segovia	Reunión interna del seminario	Reunión interna del seminario

Fuente: elaboración propia

A través de esta experiencia se está forjando un cambio metodológico en las aulas de los profesores participantes, ya que desarrollan una innovación docente a través de sus sistemas de EFyC y los ciclos de I-A llevados a cabo. La EFyC vertebró esta experiencia por completo y se desarrolla a través de los procesos dialógicos que se producen en las sesiones de seminario entre los propios participantes y a través del *feedback* que se aportan en las revisiones de los informes que realizan el coordinador del seminario.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la obtención de datos se han utilizado una serie de instrumentos y técnicas de obtención de datos. Como técnicas de obtención de datos: (a) la observación participante; (b) grupo de discusión; (c) aplicación de cuestionarios. Mientras que como instrumento de obtención de datos: (a) cuaderno de investigadora; (b) informes de buenas prácticas; (c) actas del seminario; (d) grabación de audio y transcripciones; (e) cuestionario para participantes del seminario internivelar y; (f) cuestionario sobre el proceso de EFyC durante el confinamiento por la pandemia COVID-19.

En la tabla 16 se muestra la convergencia entre las técnicas de obtención de datos y los instrumentos utilizados en cada una de ellas:

Tabla 16.

Técnicas de obtención de datos e instrumentos utilizados

Técnicas de obtención de datos	Instrumentos de obtención de datos
Observación participante	Cuaderno de investigadora, actas e informes del profesorado del seminario
Grupo de discusión	Grabación de audio y transcripción del grupo de discusión
Aplicación de cuestionarios	Cuestionario C19-20 y CC-19

Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar en la tabla 16 se han utilizado los instrumentos de obtención de datos desde diferentes técnicas, para contrastar y aportar información desde distintos soportes y puntos de vista, favoreciendo así la triangulación de datos.

Mayoritariamente estos instrumentos se han utilizado desde una perspectiva de análisis cualitativo, no obstante, hay algunos datos que han sido recogidos y analizados de manera cuantitativa, concretamente la primera parte del cuestionario C19-20 y algunos datos de los informes de buenas prácticas (rendimiento académico expresado en porcentajes, carga del docente y del alumnado expresado en relación horas/número de créditos).

3.4.1. Técnicas de obtención de datos

Observación participante de la investigación y de los docentes

Durante todo el estudio de caso se ha realizado una observación participante tanto por la investigadora como por los docentes: (a) la investigadora ha realizado observación participante en las reuniones del seminario; (b) los docentes han realizado observación participante al desarrollar prácticas de EFyC en sus aulas. Como señala Álvarez-Gayou (2003, p. 103): “desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento”. La observación es fundamental en la investigación cualitativa, aunque tiene sus diferencias con la observación cotidiana, puesto que la observación científica es sistemática y propositiva (Álvarez-Gayou, 2003).

En la observación participante el investigador cumple la función de observador y forma parte del contexto a estudiar (Álvarez-Gayou, 2003). Denzin & Lincoln (2015, p. 208) señalan que esta perspectiva es útil para considerar la observación participante como el contexto de interacción entre aquellos que colaboran con la investigación. Por este motivo se ha empleado esta técnica tanto en el desarrollo del seminario por parte de la investigadora como en las prácticas de EFyC individuales por parte de los docentes.

Grupo de discusión

Álvarez-Gayou (2003) señala que los grupos de discusión es una tipología de grupo focal. Para este autor el grupo de discusión tiene por objetivo provocar confesiones o auto-exposiciones entre los participantes para obtener información cualitativa sobre el tema de investigación. En contraposición, Latorre (2003), lo considera un tipo especial de entrevista en grupo que pretende poner en contacto diferentes perspectivas, para obtener información sobre un tema en concreto. Barbour (2013, p. 24) considera los grupos de discusión como una herramienta de investigación que consigue relatos de numerosas facetas, flexibles y que pueden ser utilizados en numerosos contextos.

Según Álvarez-Gayou (2003) las particularidades para desarrollar un grupo de discusión son:

- a) Es importante definir con anterioridad y, de manera clara, el objetivo de la investigación para guiar así las conversaciones entre los participantes del grupo de discusión.

- b) La investigación dependerá de las preguntas que realice el investigador, por ello, deben estar planteadas de manera clara y trabajadas con anterioridad para abarcar todos los aspectos del objeto de investigación.
- c) El número de integrantes debe ser entre siete y diez, más o menos. Si se forman grupos pequeños es más interesante para la obtención de resultados y para que todos los participantes puedan intervenir en las conversaciones que se generen.
- d) La selección de participantes se realizará atendiendo a que intervengan todos los perfiles de la situación investigada.
- e) La duración del grupo de discusión será entre una y dos horas. También hay grupos que se alargan más en el tiempo, aunque es recomendable no excederse de las tres horas.
- f) Para formular las preguntas se debe tener en cuenta: que no sean preguntas cerradas, evitar preguntas dicotómicas, eliminar los “¿por qué?”, aprovechar las preguntas no programadas e imprevistas, así como, evitar la obsesión por provocar las mismas reacciones en grupos de discusión diferentes dentro de la misma investigación.
- g) El lugar de reunión debe facilitar el registro evitando el ruido y debe ser cómodo para todos los participantes, evitando distracciones.

En este estudio de caso se realizó un Grupo de Discusión formado por ocho docentes pertenecientes al seminario internivelar de FPP sobre EFyC. El motivo de la selección de los ocho docentes que participaron en el grupo de discusión fue porque con ellos se recogía tanto la totalidad de etapas educativas, como la totalidad de perfiles participantes del seminario atendiendo al género y al tipo de experiencia previa en EFyC.

Fue necesario prepararlo de manera exhaustiva y en la práctica estimular activamente la interacción del grupo, con el fin de originar un debate y asegurar que los participantes hablaran entre sí (Barbour, 2013).

El Grupo de Discusión se realizó para obtener información de manera exhaustiva sobre tres grandes temáticas relacionadas con la EFyC en la formación docente de los participantes: (a) existencia o no de adquisición de competencias docentes de EFyC adquiridas en la formación inicial de los participantes del seminario; (b) evaluación del

seminario internivelar sobre EFyC y; (c) prácticas de EFyC que están desarrollando en todas las etapas educativas.

El guion de preguntas que componían cada uno de los ítems que se realizó para desarrollar el grupo de discusión se muestra en la tabla 17:

Tabla 17.

Temas principales del grupo de discusión y preguntas realizadas

Temas principales del Grupo de Discusión	Preguntas realizadas
Competencias docentes sobre EFyC adquiridas en su Formación Inicial del Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Recordáis el primer contacto con la EFyC? ¿Podrías decir en qué momento de la formación inicial sucedió o sucedió después en la formación permanente cuando ya eras docente? - En caso de que tuvierais varios docentes que llevaran a cabo EFyC en la formación inicial ¿lo realizaban de la misma manera? ¿explicaban previamente este método de evaluación? - ¿Cómo influyeron en vuestro aprendizaje esas experiencias de aprendizaje sobre Evaluación Formativa y Compartida? ¿Creéis que entonces influyeron en vuestra actual práctica como docente? - Para terminar con este bloque me gustaría preguntaros, si tras la Formación Inicial, en la Formación Permanente cuando ya estabais en activo como docentes habéis tenido alguna otra experiencia formativa relacionada con la EFyC que no sea el seminario de Evaluación que es de lo que vamos a hablar a continuación.
Evaluación del Seminario Internivelar de EFyC	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué comenzasteis a venir al Seminario Internivelar de EFyC? ¿Fue el mismo motivo que os hace seguir acudiendo a las reuniones mensuales? - ¿Cuál es el aspecto o los aspectos más positivos que tiene el seminario? - ¿Cuál es el aspecto o los aspectos que mejoraríais del Seminario de Formación Permanente? - ¿Qué aspecto de los que se desarrollan en el seminario creéis que contribuye más a vuestro desarrollo profesional como docente? Por ejemplo: los debates en clase, el punto de encuentro para resolver dudas, las lecturas en común que realizamos... - Los ciclos de I-A que cada docente ponéis en práctica en vuestras aulas se componen de (a) planificación; (b) actuación; (c) observación; y (d) reflexión. ¿Creéis que resultan útiles para mejorar vuestra práctica educativa? ¿en qué aspectos? - El seminario se compone de docentes de todas las etapas educativas ¿es enriquecedor para el aprendizaje? ¿en qué aspectos? - A colación con la interacción entre docentes de etapas obligatorias y etapas superiores ¿Cómo puede ayudar la interacción entre docentes de educación infantil, primaria y secundaria a los docentes de universidad?

¿y las experiencias de los docentes de universidad a los docentes de etapas obligatorias?

- Hemos hablado de lo que enriquece la interacción entre etapas, pero si miramos el lado negativo, podemos hablar de las rupturas que se generan entre niveles dentro del mismo centro educativo, ¿Cuándo hago uso de sistemas de EFyC en unas asignaturas o en unos niveles si y en otros no, me encuentro con estas grietas? ¿Cómo puedo solventar estos problemas?

- A lo largo de cada curso realizamos 4 dinámicas: (a) formación inicial partiendo de los conocimientos que tiene el grupo; (b) dinámicas de seminarios mensuales; (c) elaboración del informe de buenas prácticas; (d) jornada final de intercambio de experiencias/congreso. ¿Qué dinámica mejoraríais y con qué aspectos? ¿Añadiríais alguna otra dinámica más? ¿Quitaríais alguna dinámica?

- ¿Qué prácticas de EFyC estáis llevando a cabo que habéis aprendido o reforzado con el aprendizaje adquirido en el seminario?

- ¿Qué aspectos de la EFyC que ponéis en práctica os ayudan a mejorar: (a) el aprendizaje del alumnado; (b) vuestra docencia; y (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolláis?

- ¿Qué inconvenientes os genera llevar a cabo prácticas de EFyC? Podemos hablar sobre los problemas que encontráis, las barreras que ponen los centros si las ponen, la falta de formación, los miedos...

- ¿Cuáles son los beneficios que destacaríais que produce en el alumnado la EFyC?

Prácticas de EFyC en todas las etapas educativas

- ¿Creéis que los alumnos son conscientes de esos beneficios? ¿Y sus familias?

- ¿Qué inconvenientes ven los alumnos en esta forma de evaluación? ¿estos inconvenientes se superan?

- ¿Consideráis que el proceso de EFyC que estáis desarrollando en el aula es un proceso de investigación y/o de innovación educativa, o ninguno? ¿Porqué?

- ¿Tenéis algún compañero/a en vuestro mismo centro que también esté desarrollando prácticas de EFyC?

-En caso de que la respuesta sea que sí ¿compartís impresiones o aprendizajes con él o ella?

-En caso de que la respuesta sea que no ¿Por qué creéis que no es una práctica extendida?

Fuente: elaboración propia

Los tres grandes ámbitos del grupo de discusión quedaron suficientemente abordados con el guion inicial, como se muestra en la tabla 17; el grupo de discusión se llevó a cabo a finales de enero de 2020.

3.4.2. Instrumentos de obtención de datos

Actas del seminario

Todo lo sucedido en cada reunión mensual del seminario queda transcrito y recogido en actas de cada sesión. La estructura de las actas depende de los asuntos que se traten en cada sesión y las dinámicas que se realicen, la estructura más habitual es la siguiente: (a) registro de asistencia; (b) dudas y preguntas sobre las experiencias de EFyC que están desarrollando los participantes; (c) debates e inquietudes de los participantes sobre EFyC que se generan a partir de comentarios que surgen o de las lecturas realizadas en común.

En la tabla 18 se recoge el número de actas que se han realizado cada curso académico y las dinámicas realizadas:

Tabla 18.

Contenido y número de actas durante los cuatro cursos académicos

Curso académico	Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Número de Actas	11	7	8	8
	Datos iniciales (fecha, hora de reunión y asistentes).			
	3 reuniones iniciales de formación sobre EFyC.	2 reuniones iniciales de formación sobre EFyC.	1 reunión inicial de formación sobre EFyC.	1 reunión inicial de formación sobre EFyC.
	Revisión de experiencias de EFyC de los participantes del seminario			
Dinámicas realizadas	Aclaración de dudas sobre los procesos de EFyC que se van desarrollando por los participantes del seminario internivelar en sus aulas.			
	-	-	Debates sobre lecturas comunes	
	-	-	-	Presentación extensa de prácticas de EFyC
	Balance sobre EFyC en cada caso y cierre del informe.			
	Información sobre congreso de la Red sobre EFyC.			

Fuente: elaboración propia

Informes de Buenas Prácticas

Los informes de buenas y su contenido se ha explicado pormenorizadamente en la tabla 14. Cada curso se han analizado los aspectos que cada docente ha recogido según el modelo de informe elegido: (a) informe de etapa no universitaria; (b) informe de etapa universitaria sencillo; (c) informe de etapa universitaria complejo; (d) informe de TFG.

A lo largo de los cuatro cursos que ha durado el estudio de caso se han obtenido diversos informes en función de lo que han realizado cada uno de los participantes; si se analiza el número de informes obtenidos y el número de participantes puede comprobarse un déficit, debido a diversos motivos: (a) algunos participantes realizan un informe conjunto porque comparten asignatura o realizan un estudio comparativo; (b) algunos participantes no terminan el informe de buenas prácticas y al estar incompleto no se ha considerado para su análisis en el presente estudio de caso. En la tabla 19 se muestra el número de informes de buenas prácticas obtenido en cada una de las etapas educativas y en cada curso académico.

Tabla 19.

Número de informes de buenas prácticas por cada curso académico

Informes de Buenas Prácticas	Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
E. Infantil	1	2	-	-
E. Primaria	4	4	7	6
E. Secundaria	1	1	-	1
E. Universitaria	6	6	7	6
TOTAL	12	13	14	13

Fuente: elaboración propia

Grabación de audio

La última técnica de obtención de datos ha sido la grabación de audio, entendiendo la misma como el proceso que permite recoger con mayor fidelidad lo que sucede en una situación investigada (Rodríguez et al., 1996).

Esta técnica se ha utilizado para grabar las reuniones del seminario y el desarrollo del grupo de discusión, con el fin de hacer una transcripción con mayor rigor de las mismas; de este modo, se han elaborado unas actas de reunión más detalladas.

Cuestionarios

Latorre (2003, p. 66), los define como “conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito”. Álvarez-Gayou (2003, p. 149), señala que los cuestionarios pueden ser cerrados y abiertos: (a) los cuestionarios cerrados preestablecen las opciones de respuesta; (b) los cuestionarios abiertos se componen de preguntas en las que se deja libertad al investigador para dar su respuesta, no hay respuestas cerradas que seleccionar.

Para este estudio de caso se han realizado dos cuestionarios: (a) uno de ellos es un cuestionario (C) para los participantes del seminario, realizado en el curso 2019-2020, por ello se le ha codificado C19-20 (cuestionario 2019-2020), este cuestionario combina un bloque de preguntas cerradas y un bloque de preguntas abiertas; (b) el otro cuestionario (C) es un cuestionario para comprobar cómo fue su proceso de EFyC durante el confinamiento por la pandemia COVID-19, por ello se le ha codificado como CC19 (cuestionario COVID-19), está compuesto por preguntas abiertas únicamente. Ambos cuestionarios se detallan a continuación.

Cuestionario para participantes del seminario (C19-20)

Este cuestionario fue contestado de manera anónima por los participantes del seminario. Está compuesto por cinco bloques:

- a) 4 bloques de preguntas cerradas, correspondientes a diferentes bloques sobre su percepción como docentes en diferentes aspectos: evaluación en su formación inicial, participación del alumnado, capacidades docentes sobre la evaluación, uso de distintos instrumentos. Estos cinco bloques fueron extraídos del cuestionario para egresados desarrollado en el proyecto I+D+i (Ref. EDU2013-42024-R). En estos cinco bloques de preguntas cerradas se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos: 0 (nada), 1 (poco), 2 (medianamente), 3 (mucho), 4 (muchísimo). Tiene un valor Alfa de Cronbach de 0.91 (Palacios et al., 2019).
- b) 1 bloque con 4 preguntas abiertas específicas sobre el seminario de EFyC. Este cuestionario se pasó a los participantes del seminario internivelar en la reunión de diciembre de 2019. En la tabla 20 se muestra el contenido del C19-20.

Tabla 20.
Cuestionario C19-20

Cuestionario para participantes del Seminario Internivelar de Formación Permanente sobre Evaluación Formativa y Compartida - Facultad de Educación de Segovia					
Etapa en la que imparte docencia:					
Años de experiencia como docente:					
Años de experiencia utilizando sistemas de EFyC:					
Actividades de Formación Permanente que está realizando actualmente:					
BLOQUE 1: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en relación a cómo se establecieron las calificaciones en tu proceso de formación inicial del profesorado?					
	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho
1.1. La calificación la decidió el profesor a partir de la evaluación	0	1	2	3	4
1.2. El alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
1.3. Se calificaba de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
1.4. Se calificaba a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
1.5. Se calificaba a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
1.6. Cuando se utilizaban metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?	0	1	2	3	4
1.7. Cuando se utilizaba la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudó a adquirir competencias docentes?	0	1	2	3	4
1.8. Cuando se utilizó evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que ello te ayudó a aprobar la oposición?	0	1	2	3	4

BLOQUE 2. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?					
	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho
2.1. La interacción entre profesores y alumnado favorece el proceso de evaluación	0	1	2	3	4

2.2. La realización de las pruebas de evaluación se debe anunciar al alumnado con suficiente tiempo de antelación	0	1	2	3	4
2.3. Las pruebas de evaluación deben partir de un acuerdo con el alumnado	0	1	2	3	4
2.4. La recogida de información para la evaluación genera tensión y nerviosismo al alumnado	0	1	2	3	4
2.5. La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje a los alumnos	0	1	2	3	4
2.6. La evaluación positiva repercute en la autoestima del alumnado	0	1	2	3	4
2.7. El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del alumnado	0	1	2	3	4

BLOQUE 3. Valora en qué grado crees que en estos momentos tienes la capacidad de:

	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho
3.1. Gestionar la progresión de los aprendizajes	0	1	2	3	4
3.2. Implicar al alumnado en su aprendizaje	0	1	2	3	4
3.3. Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a	0	1	2	3	4
3.4. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo...)	0	1	2	3	4
3.5. Desarrollar procesos de innovación educativa	0	1	2	3	4
3.6. Poner en marcha procesos de investigación en el aula	0	1	2	3	4

BLOQUE 4. Valora con cuanta frecuencia utilizas los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que impartes

	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho
4.1. Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
4.2. El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0	1	2	3	4
4.3. Examen tipo test	0	1	2	3	4
4.4. Examen de preguntas abiertas	0	1	2	3	4

4.5. Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0	1	2	3	4
4.6. Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
4.7. Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0	1	2	3	4
4.8. Exámenes orales	0	1	2	3	4
4.9. Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	0	1	2	3	4
4.10. Portafolios	0	1	2	3	4
4.11. Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0	1	2	3	4
4.12. Informes o trabajos escritos	0	1	2	3	4
4.13. Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0	1	2	3	4
4.14. Proyectos de aprendizaje tutorados.	0	1	2	3	4

BLOQUE 5. Contesta brevemente a las siguientes preguntas sobre el Seminario Internivelar de Evaluación Formativa y Compartida

¿Cuál es el aspecto o los aspectos más positivos que tiene el Seminario?

¿Cuál es el aspecto o los aspectos que mejorarías del Seminario de Formación Permanente?

¿Consideras que los ciclos de Investigación-Acción que se realizan en el Seminario te resultan útiles para mejorar tu práctica educativa? ¿Por qué?

¿Crees que contribuyen a tu desarrollo profesional docente? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia a partir de Palacios et al. (2019)

Cuestionario sobre el proceso de Evaluación Formativa y Compartida durante la situación de crisis generada por el COVID-19 (CC-19)

Este cuestionario abierto fue diseñado “ad hoc” para el profesorado que forma parte del seminario. Está formando por ocho preguntas abiertas, que buscan profundizar sobre el desarrollo de sus prácticas de EFyC durante la situación de enseñanza telemática por el confinamiento ocasionado por la pandemia COVID-19. Este cuestionario se rellenó de manera telemática por los participantes del seminario en abril de 2020 (ver tabla 21).

Tabla 21.

Contenido del Cuestionario sobre la situación de enseñanza telemática por COVID-19 (CC-19)

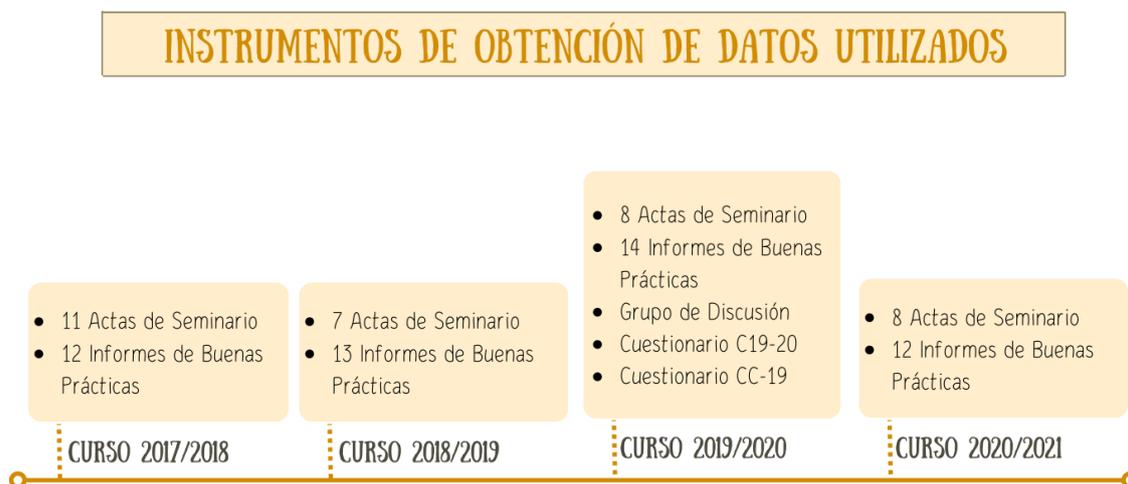
Pregunta	Contenido
Datos iniciales	Etapa en la que imparte docencia; años de experiencia docente; años de experiencia utilizando sistemas de EFyC; número de alumnos a los que se dan clase cada semana; etapa académica y asignatura/s que imparte.
Pregunta 1	¿Has realizado cambios en tu sistema de EFyC ante la situación que vivimos por el COVID-19? ¿Por qué motivo has realizado o no estos cambios? En caso afirmativo, ¿podrías hacer una comparativa entre el sistema de EFyC de antes y de ahora?
Pregunta 2	¿De qué manera el sistema de EFyC que habías diseñado al comienzo del curso o cuatrimestre sigue siendo viable en esta situación: completamente, en gran parte, sólo en parte o nada? ¿Por qué?
Pregunta 3	¿Consideras que el sistema de EFyC que utilizas actualmente puede hacer que fomente o que evite la exclusión de los alumnos ante esta situación? ¿Por qué?
Pregunta 4	¿La situación que vivimos actualmente ha cambiado los contenidos de aprendizaje que tendrías que evaluar?
Pregunta 5	¿Tu sistema de EFyC te permite atender a la individualidad del alumnado en esta situación? ¿Por qué?
Pregunta 6	¿El sistema actual de EFyC que estás llevando a cabo te supone una carga de trabajo mayor o menor que antes del confinamiento? ¿Y a los alumnos? ¿Puedes hacer una aproximación de cuántas horas semanales empleas en desarrollar tu sistema de EFyC actualmente?
Pregunta 7	¿En qué medida está respondiendo tu alumnado al proceso de EFyC que estás planteando y cuántos se están desligando de este proceso? ¿Puedes expresarlo en porcentajes sobre el total?
Pregunta 8	¿Se puede hacer Evaluación Formativa con los alumnos en esta situación? ¿Y Compartida (que participen en el proceso de evaluación)?

Fuente: elaboración propia

En la figura 17 se muestran los instrumentos de obtención de datos utilizados durante el estudio de caso y en qué momento han sido utilizados.

Figura 17.

Instrumentos de obtención de datos utilizados durante la investigación.



Fuente: elaboración propia

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos realizado ha sido un análisis mayoritariamente cualitativo, aunque en ocasiones complementado por algún proceso de análisis cuantitativo. Taylor & Bogdan (1987, p. 158) señalan que “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa”. Los objetivos de esta investigación han guiado todo el proceso de análisis de datos; de esta manera, se ha seguido la pista a los temas principales de la investigación a partir de las anotaciones y transcripciones (Taylor & Bogdan, 1987).

El análisis de datos se ha desarrollado en tres etapas diferenciadas (Taylor & Bogdan, 1987): (1) una primera fase de descubrimiento en progreso, en la que se identificaron los temas y se desarrollaron conceptos y proposiciones; (2) una segunda fase de categorización, codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio (tabla 22) y; (3) una última fase en la que se han intentado comprender los datos de manera global, considerando el contexto en el que han sido recogidos.

Tabla 22.*Objetivos de investigación, categorías y subcategorías de análisis*

Objetivos de investigación	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Obj. 1: Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario.	1. Desarrollo docente y Formación Permanente del Profesorado a través de la Investigación-Acción.	1.1. Desarrollo de ciclos de Investigación-Acción. 1.2. Desarrollo docente.
Obj. 2: Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos y los resultados obtenidos.	2. Desarrollo y evaluación del seminario internivelar de FPP sobre EFyC y dinámicas que se han llevado a cabo en el mismo.	2.1. Análisis de las dinámicas del seminario. 2.2. Valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento (Universidad-Escuela, Escuela-Universidad). 2.3. Ventajas del desarrollo del seminario internivelar. 2.4. Inconvenientes del desarrollo del seminario internivelar.
Obj. 3. Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas.	3. Características más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas.	3.1. Instrumentos y Técnicas de Evaluación empleadas. 3.2. Participación del alumnado en la EFyC. 3.3. Carga de trabajo del profesorado. 3.4. Carga de trabajo del alumnado.
Obj. 4. Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas.	4. Resultados más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas.	4.1. Rendimiento académico del alumnado. 4.2. Percepción del alumnado sobre su participación en la EFyC. 4.3. Ventajas de las prácticas de EFyC. 4.4. Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora.
Obj. 5. Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes del seminario.	5. Los sistemas de EFyC durante el confinamiento por la COVID-19.	5.1. Cambios durante el confinamiento. 5.2. Viabilidad durante el confinamiento. 5.3. Participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento. 5.4. Cómo afecta a la carga de trabajo del docente. 5.5. Cómo afecta a la carga de trabajo del alumnado.

Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis de datos se establecieron una serie de códigos de tipo descriptivos, tanto de los instrumentos como de los participantes del seminario, atendiendo a la etapa a la que pertenecen. Se realizaron varios procesos de codificación para segmentar la información de los textos y de esta manera poder analizar toda la información que estos contenían.

Para realizar estas fases del análisis cualitativo se ha utilizado el software Atlas.ti (v. 9.1.2). Este programa de análisis cualitativo permite analizar texto, audio e imágenes. Se inspira en la teoría fundamentada. Como señala Álvarez-Gayou (2003) es un programa adecuado para trascender del mero análisis de contenido, pues permite mostrar interconexiones entre los datos y relacionados con otras fuentes y paquetes de datos.

Su utilización ha consistido en la reducción de la información para su posterior codificación a fin de poder describirla e interpretarla. 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 & Huberman, 1994).

Aunque el software informático facilite la tarea de análisis cualitativo, esta no deja de ser una tarea artesana en la que mediante segmentación de texto completo y coloreado de los datos; de esta manera se facilita el manejo de una masa de datos que finalmente sea interpretable. En consonancia, Álvarez-Gayou (2003, p. 196) señala lo siguiente:

Es importante recalcar que, aunque los programas informáticos representan una valiosa ayuda, sigue siendo de quien hace el estudio la responsabilidad del análisis y la interpretación de la información. Los paquetes son útiles para el trabajo analítico, pero no realizan por sí mismos el análisis de datos.

Para analizar los datos se transcribieron los resultados obtenidos en los dos cuestionarios, en el grupo de discusión y en las 34 actas de seminario. Después se realizaron dos procesos de análisis: (a) un análisis descriptivo de los datos cuantitativos del cuestionario C19-20; mediante el programa estadístico SPSS 20.0; (b) un análisis cualitativo de los datos de las preguntas abiertas de ambos cuestionarios, del grupo de discusión y de las actas, que consistió en reducir la información y codificarla, para poder describir la misma e interpretarla.

Tras la transcripción de los dos cuestionarios, el grupo de discusión y las 34 Actas realizadas durante los cuatro cursos, se pasó a la realización del análisis cualitativo. Para ello se creó un proyecto de análisis en Atlas.ti donde se ubicaron todos los documentos de los instrumentos de recogida de datos que se acaban de mencionar.

3.6. CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS Y DE RIGOR CIENTÍFICO

Dentro de la metodología es importante explicar los criterios ético-metodológicos y criterios de rigor científico. Rodríguez et al. (1996) señala que el término rigor metodológico hace referencia a la confianza que se tiene en la veracidad de los resultados obtenidos en una investigación; esta idea estaría asociada a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

Como se ha señalado anteriormente, la metodología que se ha empleado en este estudio de caso es predominantemente cualitativa; no obstante, se han obtenido datos cuantitativos en dos de los instrumentos mencionados (Cuestionario C19-20 y algunos de los datos de los recogidos en los Informes de buenas prácticas).

Por ello, al plantear los criterios de rigor científico debemos atender a los cuatro criterios de rigor científico de Guba (1989) consideran que deben considerarse en cualquier investigación científica:

- Valor de verdad: consiste en la confianza en que los resultados que se muestran son veraces.
- Aplicabilidad: consiste en determinar hasta qué punto pueden aplicarse dichos resultados en otros contextos.
- Consistencia: se basa en determinar si los resultados de una investigación podían repetirse si se volviera a realizar dicha investigación con los mismos sujetos o similares.
- Neutralidad: establece el grado en que los resultados de la investigación no han sido influenciados por las condiciones del investigador y sólo son el resultado de la investigación realizada.

Estos cuatro criterios de rigor científico son trasladados tanto a la perspectiva cualitativa como a la cuantitativa, como se muestra a continuación en la tabla 23, realizada a partir de Guba (1989):

Tabla 23.

Criterios de rigor científico y términos cuantitativos y cualitativos, a partir de Guba (1989)

Criterios de rigor científico	Término cuantitativo	Término cualitativo
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: elaboración propia a partir de Guba (1989)

Como puede verse en la tabla 23 hay una relación directa entre las cuestiones de credibilidad y cada una de las perspectivas de investigación que se han llevado a cabo. Para profundizar en ello se realiza un repaso por los criterios de investigación tanto cuantitativos como cualitativos.

3.6.1. Criterios de rigor científico de la investigación cuantitativa

Algunos de los datos de esta investigación son cuantitativos y, por tanto, se deben tener en cuenta los criterios de rigor científico de la metodología de investigación: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Señalamos a continuación en qué se basa cada uno de ellos:

Validez interna

La validez interna para Guba (1989) atiende al rigor y verosimilitud entre los datos de una investigación y los sucesos que representan esos datos. En este estudio se ha utilizado como instrumento cuantitativo el cuestionario C19-20, que fue validado por Palacios et al. (2019) obteniendo unos indicadores de validez adecuados ($KMO = ,95$; $\chi^2 = 12492,2$; $p = ,00$).

Validez externa

La validez externa hace referencia a que los resultados del estudio puedan ser generalizados; para Guba (1989, p. 153), la validez externa “requiere que la investigación se lleve a cabo de tal manera que las variaciones cronológicas y situaciones se tornen

irrelevantes para los descubrimientos”. En esta investigación la validez externa es muy limitada puesto que la muestra es pequeña, se ha estudiado un único grupo de trabajo en un tiempo determinado, con unas características concretas.

Fiabilidad

Este término atiende a al hecho de que los instrumentos utilizados deben producir resultados estables y significativos para la investigación (Guba, 1989).

La fiabilidad de los datos cuantitativos de esta investigación se obtiene mediante el índice de fiabilidad del cuestionario C19-20; las preguntas que lo integran fueron extraídas del cuestionario validado por Palacios et al. (2019) con un valor Alfa de Cronbach de 0.91.

Objetividad

Este criterio viene determinado por las técnicas y la distancia entre el equipo investigador y los sujetos que son objeto de la investigación (Gómez et al., 2006, p. 69). Guba (1989, p. 154) señala que “la objetividad está garantizada por la metodología, si los métodos son explícitos, abiertos al escrutinio público, replicables y distanciados al menos un poco del contacto entre el investigador y el sujeto, entonces la objetividad está asegurada”. En este sentido, se ha buscado la objetividad en los datos cuantitativos de la presente investigación, tanto en el C19-20 mediante una escala tipo Likert.

3.6.2. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa

En la investigación cualitativa, como la que se presenta en este trabajo, se consideran cuatro aspectos a considerar para asegurar el rigor científico: credibilidad, dependencia, transferibilidad y confirmabilidad (Guba, 1989).

Credibilidad

Este criterio de rigor científico consiste en el valor de la verdad de la investigación, es decir, que los resultados se ajusten a la realidad que se ha investigado (Bisquerra, 2004, p. 289). Se defiende con ello la necesidad de que haya similitud y veracidad entre los resultados de la investigación y la realidad estudiada, mediante diferentes acciones que reflejen toda la complejidad de la investigación (Guba, 1989).

Para lograr credibilidad en una investigación se han realizado una serie de estrategias: (a) presencia prolongada en el campo, aspecto que se ha realizado, ya que se ha tomado el papel de investigador participante de la situación estudiada durante cuatro años; (b) observación persistente en la realidad estudiada; (c) triangulación de los instrumentos de

recogida de datos, se contrasta la información correspondiente a cada categoría de análisis con los diferentes instrumentos utilizados: actas del seminario, informes de buenas prácticas elaborados por los docentes, grupo de discusión y preguntas abiertas del CC-19; lo que permite definir los resultados más reincidentes de este estudio de caso, mediante la comprobación de la saturación de los datos y así poder dar respuesta a los objetivos; (d) se han contrastado los datos recogidos durante el estudio de caso con la comprobación de los participantes de lo que se recoge en cada acta de seminario, de la transcripción el grupo de discusión o la revisión de los informes de buenas prácticas que son elaborados por ellos.

Transferibilidad

Este aspecto se refiere a la posibilidad de transferir los resultados de esta investigación a otros contextos o situaciones similares. Rodríguez et al. (1996, p. 287) señalan que “aunque la generalización no es posible dado el carácter único e irreplicable de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, si cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos”. Por su parte, Bisquerra (2004, p. 290) señala que “la transferibilidad hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos”.

A partir de las acciones que propone Guba (1989), para alcanzar este criterio de rigor se han realizado tanto descripciones copiosas como recogida de abundantes datos descriptivos, de esta manera se ha podido detallar profundamente el caso y así se puede garantizar la transferibilidad.

Dependencia

Este término implica tanto que los resultados sean estables como el conocimiento de los factores que, en caso de replicar el estudio por otros investigadores en el mismo campo, se generen resultados equivalentes (Guba, 1989).

Para asegurar la estabilidad de los datos, se ha realizado empleando métodos solapados: se han usado diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos a la vez, de manera que, si se obtienen resultados similares en diferentes métodos se afianza la estabilidad del estudio de caso. También se han establecido diferentes pistas de revisión tanto al recoger como al analizar los datos y revisar las interpretaciones que se han realizado.

Confirmabilidad

En este caso, la confirmabilidad significa que el estudio se ha realizado con independencia de las ideas, inclinaciones, motivaciones o intereses del investigador. Guba (1989) hace hincapié a la condición indispensable de neutralidad en los datos y las interpretaciones.

En este estudio se ha llevado a cabo mediante: (a) la triangulación de métodos y de instrumentos; (b) un profundo ejercicio de reflexión durante todo el proceso de investigación; (c) identificación de los alcances y limitaciones del estudio.

Como conclusión final sobre los criterios de rigor, se rescatan las palabras de Rojas y Osorio (2017, p. 70), quienes señalan que “si se hacen estos tratamientos descritos, se evitarán sesgos propios de la subjetividad del investigador, así como también, el de mantener su posición epistemológica y axiológica”. En este sentido se puede destacar que a través de la metodología cualitativa se ha pretendido analizar el estudio de caso en su contexto, con el fin de comprender esta realidad concreta; metodología que ha sido complementada con la metodología cuantitativa, utilizada puntualmente, para dar solidez al método mixto que se ha empleado. Como ya se ha comentado, se ha decidido realizar este proceso porque los datos cuantitativos recogidos (percepción de los participantes del seminario, rendimiento académico de sus alumnos, horas de trabajo de los docentes) aportan información relevante que complementa la recogida de manera cualitativa en el estudio de caso. Por este motivo, los instrumentos empleados han recogido ambas perspectivas metodológicas, para dar solidez al método mixto y responder a los objetivos planteados en el presente estudio de caso con mayores garantías.

Los criterios de rigor cuantitativos y cualitativos se han complementado ambos procesos de análisis y recogida de datos, siendo esta combinación de métodos una fortaleza de esta investigación.

Se recoge a continuación en una tabla muy clarificadora sobre criterios de rigor cuantitativos y cualitativos y los procedimientos para obtener rigor que se han llevado a cabo en esta investigación (tabla 24).

Tabla 24.

Criterios de rigor cuantitativos y cualitativos y procedimientos realizados en la investigación a partir de Guba (1989).

Criterios de rigor cuantitativos	Procedimientos	Criterios de rigor cualitativos	Procedimientos
Validez interna	C19-20 validado previamente por Palacios et al. (2019) (KMO=,95, Chi-cuadrado=1492,2, p=,00)	Credibilidad	-Presencia prolongada -Observación persistente -Triangulación de diferentes instrumentos: informe de buenas prácticas, actas del seminario, grupo de discusión y CC-19. -Comprobación con los participantes.
Validez externa	Muy limitada por estudiar una muestra pequeña y concreta.	Transferibilidad	-Recogida de abundantes datos descriptivos.
Fiabilidad	Índice Alfa de Cronbach de 0,91 (Palacios et al., 2019).	Dependencia	-Métodos solapados -Empleo de pistas de revisión.
Objetividad	Escala tipo Likert del C19-20.	Confirmabilidad	-Triangulación de métodos e instrumentos. -Reflexión interna. -Identificación de alcances y limitaciones.

Fuente: elaboración propia

3.6.3. Criterios ético-metodológicos de la investigación

Como se ha señalado anteriormente, en esta investigación se han tenido en cuenta una serie de cuestiones ético-metodológicas. Para Bisquerra (2004, p. 84) “la investigación y su comunicación son parte integral de nuestra trama social y, por tanto, debe ser un acto responsable que inevitablemente desafía a quien la desarrolla a respetar determinados códigos éticos en los distintos momentos del proceso investigador”.

Entre los códigos éticos más relevantes que hemos encontrado en esta investigación podemos diferenciar entre los que conciernen a los participantes de la investigación y los

que conciernen al desarrollo del trabajo y difusión de resultados (Bisquerra, 2004; Flick, 2015; Gibbs 2012).

En esta investigación se han tenido en cuenta una serie de códigos éticos respecto a los participantes de la investigación: se ha tenido en cuenta en todo momento el *respeto por la autonomía de los participantes*. Los participantes de la investigación tienen derecho a conocer que van a ser estudiados, cómo va a ser ese estudio y los resultados del mismo. Por ello, de forma voluntaria, han aceptado participar en la investigación libremente.

También ha sido determinante tener en cuenta el valor de la privacidad de los participantes mediante su *respeto a la privacidad y la confidencialidad*. En este sentido se ha garantizado en toda la investigación la protección de la identidad de los participantes mediante la codificación de los datos para respetar el anonimato y la confidencialidad de los docentes.

La *selección de participantes* también se ha tenido en cuenta en esta investigación, pues, aunque se haya estudiado al conjunto de docentes que han conformado el seminario internivelar, se han tenido en cuenta los docentes que han aportado informes de buenas prácticas y que han participado en las reuniones de seminario. Además, en el caso del grupo de discusión, se realizó una selección de participantes atendiendo a dos criterios: (a) que estuvieran recogidas todas las etapas educativas y; (b) docentes con más y con menos formación previa en EFyC.

En cuanto a los códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo y difusión de los resultados como, por ejemplo, se ha tenido en cuenta en todo momento otorgar las ideas a sus respectivos autores mediante la citación correspondiente en este estudio.

4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados que se han alcanzado en esta investigación. Dichos resultados se presentan atendiendo a las 5 categorías de análisis de datos que se han detallado en el anterior capítulo, referente a la metodología: (a) desarrollo docente y FPP a través de la I-A; (b) desarrollo y evaluación del seminario internivelar de FPP sobre EFyC y dinámicas que se han llevado a cabo en el mismo; (c) características más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas; (d) resultados más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas; (e) los sistemas de EFyC durante el confinamiento por la pandemia COVID-19.

4.1. Desarrollo docente y Formación Permanente del Profesorado a través de la Investigación-Acción

En esta primera categoría se muestran los resultados referentes a los procesos de desarrollo docente y FPP que han realizado los docentes del seminario a través de los ciclos de I-A. Los resultados de esta categoría se muestran a su vez distribuidos en dos subcategorías: (a) desarrollo docente y; (b) desarrollo de ciclos de Investigación-Acción.

Estos resultados muestran que los ciclos de I-A son útiles para los docentes de todas las etapas educativas, porque fomenta su reflexión autocrítica, su aprendizaje colaborativo en prácticas reales y su conocimiento en EFyC. Además, en esta categoría se ahondará en el grado de conciencia y sistematización de los procesos de I-A. Los docentes señalan que a través de la FPP aportan calidad a su práctica docente y a la educación de sus alumnos. No obstante, algunos docentes señalan que no son del todo conscientes y/o constantes a la hora de recoger información sobre los procesos de I-A que realizan y recogen esto como un aspecto que puede mejorarse con el trabajo dentro del seminario.

4.1.1. Desarrollo docente a través del seminario de FPP

En esta subcategoría se destacan los resultados relativos a la valoración de los docentes sobre su propio desarrollo profesional gracias a su participación en el seminario internivelar.

Para obtener datos sobre esta subcategoría se han realizado 3 preguntas cuantitativas en el bloque 3 del C19-20 (tabla 25), que han triangulado con algunas de las intervenciones de los participantes, recogidas en las actas del seminario.

Tabla 25.

Ítems del C19-20 referentes al desarrollo docente gracias al seminario internivelar

(Bloque 3) Valora en qué grado crees que en estos momentos tienes la capacidad de:					
	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho
3.4. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo...)	-	-	29,4%	35,3%	35,3%
3.5. Desarrollar procesos de innovación educativa.	-	-	35,3%	41,2%	23,5%
3.6. Poner en marcha procesos de investigación en el aula	-	5,9%	17,6%	23,5%	52,9%

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 25, los docentes participantes del seminario dan un valor mayoritariamente alto a su capacidad de atender a su propio desarrollo profesional y un valor medio-alto a su capacidad para desarrollar procesos de innovación educativa. En cuanto a su capacidad para poner en marcha procesos de investigación en el aula, más de la mitad de los docentes consideran que tienen mucha capacidad, aunque hay un pequeño porcentaje que señala que lo hace pocas veces.

Los participantes afirman que han evolucionado como docentes gracias al seminario de FPP. Consideran que la FPP aporta calidad a su práctica educativa y que debería ser una condición indispensable de la práctica docente:

“EP3 reafirma su idea de que la formación permanente es básica para poder dar una enseñanza de calidad a tus alumnos” (Acta 5, 20/21).

“ESI 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, 20/21).

El desarrollo docente ha sido muy enriquecedor y aprenden de los demás docentes, independientemente de la etapa educativa a la que pertenezcan.

“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, 20/21).

4.1.2. Desarrollo de ciclos de Investigación-Acción

Desde el comienzo del seminario internivelar se planteó que los docentes llevarían a cabo prácticas de EFyC a través de ciclos de I-A, en su etapa educativa correspondiente:

“La idea básica de este seminario es que las personas que lo formemos llevemos a cabo ciclos de investigación-acción sobre EFyC en, al menos, una asignatura y con un grupo de alumnos. Una vez al mes tendremos el seminario para poner en común las ideas propuestas que estemos llevando a cabo y trabajar en conjunto para analizar qué hacemos, cómo nos sale, los problemas que nos encontramos y las soluciones que podemos encontrar” (Acta 1, 17/18).

A lo largo de los cuatro cursos académicos, los docentes han ido desarrollando sistemas de I-A en sus aulas y poniendo en común los resultados de dichos sistemas y de su utilidad diferentes dinámicas del seminario.

Todos los docentes del seminario consideran que los ciclos de I-A que realizan son útiles para mejorar su propia práctica educativa, tanto en sus aulas como en el seminario. Independientemente de la etapa educativa a la que pertenezcan.

“Por supuesto que son útiles, no solo porque mejoran la práctica docente sino también porque permite intervenir educativamente acorde con los avances sociales” (C4, C19/20).

“Si, porque permiten trabajar de forma continua, individual y colectivamente (C9, C 19/20).

“EP3 considera que la progresión que ha tenido es, fundamentalmente, gracias a los ciclos de investigación-acción que ha desarrollado” (Acta 8, 17/18).

Los docentes señalan que los ciclos de I-A que realizan en sus aulas les ayudan a mejorar tanto su propia práctica docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Muchas veces tú has planificado un instrumento que crees que es la bomba y al a hora de llevarlo a cabo dices “uy, pues aquí he fallado” o “esto no funciona, voy a cambiarlo”, si se hacen y los ciclos de I-A ayudan mucho” (EP7, GD).

“Los ciclos de I-A son útiles para mejorar la práctica educativa. te hacen repensar en el modelo de evaluación que te estás planteando. En mi caso, me permite mejorar la evaluación que propongo en proyectos de aprendizaje tutorado” (C12, C19/20).

Los docentes también consideran que los ciclos de I-A son útiles porque les ayudan a desarrollar su capacidad reflexiva y a ser autocríticos con su propia práctica docente.

“Si son útiles, porque ayudan a reflexionar sobre EFyC y compruebas si realmente conoces este tipo de evaluación” (C13, C19/20).

“Si son útiles porque te dan la oportunidad de reflexionar y modificar lo que no funciona o continuar con lo que si” (C7, C19/20).

En cuanto a la utilidad de los ciclos de I-A que se realizan en las reuniones de seminario de manera conjunta, los docentes los consideran útiles por: (a) el aprendizaje colaborativo que se produce; (b) por las experiencias que se comparten y por; (c) estar contextualizado en prácticas reales en todas las etapas educativas.

“Si, nos permite tener diferentes versiones de cómo llevar a cabo la evaluación, además de cómo hacerlo en las distintas etapas educativas” (C14, C19/20).

“Si son útiles porque nos permite ser conscientes de la importancia de la evaluación en la práctica educativa, poder debatir las dudas con otros compañeros y aprender de otras experiencias (C6, C19/20).

“En mi caso cada curso intento cambiar y mejorar los instrumentos que aplico, no porque piense que están mal sino porque son niños nuevos y quiero adaptarnos a ellos. Pero claro, miro para atrás y pienso “no creo que estuviera equivocado, se me ha ocurrido otra idea y esta puede mejorar mi práctica”, creo que esa es la idea para mejorar en función a las posibilidades de cada uno a través de los ciclos de investigación” (EP1, GD).

“Si, porque se habla de cosas concretas, situaciones reales y en contextos muy diversos” (C5, 19/20).

“Si, muchas veces otros compañeros utilizan actividades de aprendizaje que otros usan en sus aulas para llevarlas a cabo” (C16, C19/20).

Todos los docentes coinciden en que los ciclos de I-A contribuyen a su desarrollo profesional docente, hay un consenso total. Como ya se ha señalado, la reflexión docente se ha incrementado gracias a los ciclos de I-A.

“Totalmente, para avanzar como docente es necesario reflexionar sobre la propia práctica docente” (C12, C19/20).

“Si que contribuyen a mi desarrollo docente, ya que me ayudan a reflexionar sobre qué cosas funcionan y cuáles no” (C15, C19/20).

También señalan que les permite tener mas datos para reconducir su proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Son útiles para recoger información veraz y poder ir mejorando con orientación la práctica actual” (C11, C19/20).

Los ciclos de I-A colaborativos que se producen en el seminario también ayuda al desarrollo docente:

“Si, entre todos se logra aclarar ideas que por uno mismo no se conseguiría” (C14, C19/20).

“Si, creo que como más se aprende de un aspecto es a través de la puesta en común de todos los docentes, este seminario es muy enriquecedor porque los profesionales que forman parte de él trabajan en diferentes etapas educativas” (C16, C19/20).

Centrándonos en la EFyC, los docentes consideran que gracias a los ciclos de I-A han aprendido mucho más sobre este campo, tanto a nivel teórico como práctico:

“Si, porque aportar nuevas visiones sobre la evaluación y nos enseña a pensar en la incidencia que tiene esta en el alumnado” (C6, 19/20).

“Si, pues estoy comenzando en la profesión y me ha permitido desterrar desde el principio ciertas confusiones respecto a la evaluación y la calificación” (C5, 19/20).

No obstante, en algunas ocasiones, sobretodo al final del estudio de caso, algún docente ha destacado no ser del todo consciente de lo que implica a nivel teórico realizar sistemas de I-A, en concreto algún docente de Educación Primaria; en este sentido uno de los docentes de Educación Universitaria señaló que podría trabajarse con mayor profundidad la I-A a nivel teórico:

“EP4 comenta que no tiene muy claro qué es la I-A a nivel teórico y no es consciente de si lo realiza o no, pero considera que a pesar de que lleva poco tiempo realizando EFyC si que se ha dado cuenta que es capaz de adecuar los instrumentos que le funcionan mejor o peor y esa información si que la recoge para reflexionar, es algo que si que tiene muy sistematizado” (Acta 8, 20/21).

“Creo que la mayoría de los docentes no saben que estamos haciendo ciclos de I-A (...) creo que debemos explicar qué es la I-A, hasta dónde puede llegar, qué implica para mí como docente, supone una investigación en el aula, como modifica a nivel pedagógico mis prácticas... porque esto tampoco lo sabemos”. (EU7, GD).

En cambio, el conocimiento sobre los procesos de I-A a nivel práctico sí que se tiene, puesto que los docentes consideran que sí que realizan los procesos de I-A de manera sistemática, porque lo tienen interiorizado como parte de su práctica educativa, aunque siempre se puede perfeccionar, enriquecer y mejorar este proceso:

“EU4 afirma que, en su opinión, si que cree que estamos haciendo procesos de I-A y somos conscientes de ellos; pero también comenta que puede ser que tengamos más sistematizado el proceso de recoger la información sobre la evaluación del alumnado y menos el proceso de docente y autoevaluación propio” (Acta 8, 20/21).

“EP2 cree que es un proceso que se tiene interiorizado al desarrollar procesos de EFyC y no se es consciente de ello; añade que no piensa en ello cada día, aunque lo esté llevando a cabo” (Acta 8, 20/21).

Sin embargo, en algunas ocasiones puede confundirse el hecho de sistematizar el proceso de I-A con el de dejar de recoger información sistemáticamente de cada una de las fases del ciclo de I-A. Como señalan algunos docentes al principio de los ciclos de I-A recogen mucha información, pero, a medida que va avanzando la puesta en práctica, adquieren experiencia con estos sistemas de investigación y dejan de recoger información específica de cada una de las fases de los ciclos de I-A, realizándolos para mejorar su propia práctica de manera sistemática.

“EU8 señala que al principio de curso si que recogía en su cuaderno las anotaciones y reflexiones personales que realizaba al final de cada clase; pero añade que solo lo realizó al principio de curso, después, por falta de tiempo, dejó de hacerlo” (Acta 8, 20/21).

“EP1 comenta que, aunque no se registre de una manera formal que no sea en el informe de buenas prácticas, cree que si que se realizan dinámicas de I-A, porque los procesos de reflexión que se hacen ligados a la EFyC que lleva a cabo en su aula le hacen modificar aspectos del proceso de E-A, por tanto, al final el proceso de I-A si que

produce mejoras y si que afecta al proceso de E-A aunque no sea registrado sistemáticamente” (Acta 8, 20/21).

En este sentido, la sistematización de recogida de datos en cada una de las fases de los ciclos y espirales de I-A se ha considerado como una propuesta de mejora por los propios participantes del seminario; de esta manera tendrían una visión más clara de lo que realizan como docentes en cada una de las fases de los ciclos de I-A, y no sólo obtendrían una reflexión final en cada ciclo, si no a lo largo de todo el proceso de I-A:

“EU7 señala que cree que el problema que podemos encontrar es que hacemos la recogida de datos al final; añade que en el proceso de I-A se deben ir dando respuesta a los problemas de manera inmediata, pero en su caso lo hace al final. Propone que quizás en el seminario del curso que viene podríamos dar solución a este problema y centrarnos más en los procesos de I-A.

EP7 coincide con EU7 y sugiere que en el informe podamos reflexionar en algún apartado sobre el proceso de I-A; además, añade que durante el curso se van haciendo reflexiones y modificaciones, pero, en ocasiones, al hacer el informe es cuando reflexionas de manera más profunda, al tener que registrarlo” (Acta 8, 20/21).

4.2. Desarrollo y evaluación del seminario internivelar de FPP sobre EFyC y dinámicas que se han llevado a cabo en el mismo

En esta segunda categoría se muestran los resultados referentes al desarrollo y evaluación del seminario inter nivelar, así como el desarrollo de sus dinámicas. Para esclarecer estos resultados se han elaborado una serie de subcategorías: (a) análisis de las dinámicas del seminario; (b) valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento, de la universidad a la escuela y de la escuela a la universidad; (c) ventajas del desarrollo del seminario; (d) inconvenientes del desarrollo del seminario y propuestas de mejora.

Los resultados muestran que las dinámicas del seminario han evolucionado y se han adaptado a las situaciones que se han vivido a lo largo de los cuatro cursos, así como a las demandas de los participantes; todos los participantes valoran la doble vía de transferencia de conocimiento de manera positiva, los docentes de etapas inferiores aprenden de los docentes universidad y viceversa; el desarrollo del seminario tiene muchas más ventajas que inconvenientes, los cuales están enfocados a la mejora del mismo.

4.2.1. Análisis de las dinámicas del seminario

En la tabla 15 del capítulo de metodología se muestra la evolución de las dinámicas del seminario que se han llevado a cabo durante los cuatro cursos académicos que ha durado el estudio de caso.

Los resultados de la evolución de las dinámicas del seminario muestran que todas las dinámicas han evolucionado y se han adaptado a las circunstancias de cada curso. En cuanto a la formación inicial de los participantes, en el primer curso se emplearon las tres primeras reuniones mensuales (*Actas 1, 2 y 3 del curso 2017/2018*), mientras que en el resto de cursos se realizaron únicamente en la primera sesión y con la participación y experiencias de los docentes que ya habían participado en años anteriores, esto se realizó debido a que: (a) los participantes que formaban parte del seminario no necesitaban tanta formación inicial y; (b) los participantes nuevos que llegaban al seminario se doblemente, tanto de formación teórica inicial como de las experiencias prácticas que compartían los docentes que ya formaban parte del seminario.

En cuanto a la duración de las reuniones del seminario, ha sido la misma durante los cuatro años: reuniones mensuales de 60 minutos aproximadamente; el cambio viene a partir de la mitad del curso 2019/2020, cuando el confinamiento domiciliario por la pandemia COVID-19 obligó a realizar las reuniones telemáticas el resto de ese curso y el siguiente (segunda mitad del curso 2019/2020 y curso 2020/2021 completo).

En cuanto a las actividades dentro del seminario, han evolucionado conforme evolucionaban los docentes del seminario. Los dos primeros cursos se centraron más en la resolución de dudas y la adquisición de conceptos, para después, en el tercer curso se incluyeron las tertulias dialógicas para favorecer la adquisición de conocimientos más profundos. El devenir de los acontecimientos también ha influido en el desarrollo del seminario y, durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19, el seminario sirvió como grupo de trabajo y apoyo para los docentes para sobrellevar esa situación.

“EU3 señala que la situación de crisis sanitaria le ha venido fenomenal para vernos virtualmente; también señala que es muy enriquecedor tener un grupo de trabajo con todos los niveles académicos y el aprendizaje ha sido muy bueno a partir de todos los puntos de vista en todas las etapas educativa.

EP4 señala que el hecho de poder compartir experiencias en diferentes etapas educativas aporta aprendizajes y aspectos importantes que puede adaptar a su etapa educativa. En cuanto a la revisión teórica, le

ha aportado mucha información el hecho de tener una base teórica y poder profundizar sobre ello; y lo considera un aspecto muy positivo” (Acta 8, 19/20).

En el último curso se incluyó una nueva dinámica: las presentaciones de las prácticas de los sistemas de EFyC que llevan a cabo los docentes; durante aproximadamente 15 minutos, algunos docentes presentaron sus sistemas de EFyC de una manera práctica al resto del seminario, uno en cada reunión (en reuniones alternas, no en todas), alternando esta dinámica con las tertulias sobre textos relacionados con la EFyC. Esta propuesta surgió como iniciativa de los propios participantes el curso anterior:

“EU8 señala como propuesta para el curso que viene llevar propuestas prácticas al seminario, desarrollar instrumentos o buenas prácticas de manera práctica al seminario, tipo taller” (Acta 8, 19/20).

Los modelos iniciales de los informes de buenas prácticas fueron 3: (a) informe de etapa no universitaria; (b) informe de etapa universitaria sencillo; (c) informe de etapa universitaria complejo. En el curso 2019/2020 se añadió un cuarto modelo de informe para recoger las buenas prácticas de EFyC en el desarrollo de TFG y TFM. Además, en los informes del curso 2019/2020 se recogieron los cambios ocasionados en los sistemas de EFyC debido a la pandemia COVID-19.

En cuanto a la jornada final de evaluación e intercambio de experiencias ha sido similar en los dos últimos cursos, con un reunión interna del seminario; mientras que los dos primeros fueron diferentes: (a) en el primer año se hizo conjuntamente con los participantes de otro PID de la Facultad de Educación de Segovia, en el que se trabajan temas relacionados con la Atención a la Diversidad; (b) en el curso 2018/2019 se aprovechó que el congreso de la Red se celebró en la Facultad de Educación de Segovia para llevar a cabo una puesta en común más grande y con más experiencias.

En este sentido, se puede profundizar y destacar que los docentes hicieron una valoración muy positiva respecto a que pudieran participar en los congresos de la Red de Evaluación Formativa y Compartida que se han realizado durante estos cuatro años exponiendo comunicaciones sobre las prácticas de EFyC que realizan anualmente:

“Se realiza una valoración del congreso de la Red de Evaluación Formativa y compartida celebrado el 7 y 8 de septiembre de 2018 en Córdoba, entre los que participaron en el congreso. Se destacan los siguientes aspectos: (1) el congreso fue muy enriquecedor, señalando que fue menos formal que otros congresos y más distendido por el aprendizaje que se produjo y la colaboración entre todos los

participantes; (2) uno de los puntos positivos que destacaron todos los asistentes fue el gran aprendizaje que se produjo, tanto por las ponencias ofrecidas como por el ambiente familiar y acogedor para todos los participantes del congreso; (3) en cuanto a los aspectos a mejorar, únicamente se señaló el inconveniente de la cantidad de ponencias simultáneas, ofreciendo como propuesta de mejora la realización de menos sesiones de comunicaciones simultáneas y alargar el tiempo de congreso para poder estar en más comunicaciones y así conocer más experiencia” (Acta 1, 18/19).

Las jornadas finales de cada curso suponen un punto de inflexión, puesto que son el final de un curso, pero el punto de partida para el siguiente; de esta manera se recogen las ventajas encontradas durante este curso así como los inconvenientes y las propuestas de mejora que se pueden desarrollar en cursos sucesivos, como se mostrará en una subcategoría de resultados posterior.

“Realizamos una valoración del funcionamiento del seminario durante el curso pasado (2017/2018). En el debate general se destacan diferentes aspectos positivos: (1) el trabajo colaborativo que se produce es muy enriquecedor, ya que ves otras perspectivas de los compañeros y formas de enfocarlos; (2) los compañeros aportan otros puntos de vista sobre tu propia práctica o te aportan soluciones a los problemas que te aparecen, que aunque muchas veces son obvios no los vemos y necesitamos esa perspectiva alternativa; (3) la práctica docente mejora a medida que avanza el seminario, tanto por lo que se aprende como por lo que aportas a tus compañeros” (Acta 1, 18/19).

4.2.2. Valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento (Universidad-Escuela, Escuela-Universidad)

En el seminario se han trabajado dos vías de conocimiento interrelacionadas: (a) de la universidad a la escuela; (b) de la escuela a la universidad. El propósito de esta doble vía de transferencia de conocimiento es la de generar un aprendizaje interrelacionado entre todas las etapas educativas.

En cuanto a la primera vía de conocimiento, de la universidad a la escuela, los docentes de etapas inferiores señalan que es interesante porque aporta información veraz y rigurosa, además pueden comprobar lo que se está enseñando desde la universidad y obtienen una FPP de calidad:

“En mi caso una de las cosas que más me aporta es la apuesta por el rigor. Tú vienes aquí, hablas con los profesores de universidad y encuentras el rigor a través de las lecturas, de profesores que están investigando... y la opinión que tienes pasa a fundamentarse con la visión de esos “expertos” y eso te reconforta” (EPI, GD).

“También está muy bien para saber cómo vienen los alumnos de la universidad cuando vienen de prácticas a tu clase, porque a mí me da muchas pistas para saber cómo trabajar con ellos” (E11, GD).

“A mí me interesa saber la opinión de los docentes universitarios sobre nuestras prácticas, porque lo que ven en su práctica docente se pueden llevar a la práctica real. No es lo mismo enfrentarte a la práctica real sola que respaldada por un grupo de gente de universidad o de cualquier etapa educativa, te cuentan sus prácticas y después las puedes aplicar. A lo mejor no te vale para el día a día, pero es enriquecedor saber cómo es la línea educativa que se está siguiendo desde la universidad poder extrapolarlo al colegio y viceversa” (EP7, GD).

En cuanto a la segunda vía de conocimiento, desde la escuela a la universidad, los docentes de universidad destacan la importancia de conocer las prácticas reales de las aulas de etapas inferiores, para ofrecer a los futuros y futuras docentes una educación contextualizada y realista sobre las prácticas que se están llevando a cabo en las escuelas en la actualidad.

“Si tú estás trabajando como docente universitario formando a futuros docentes, es enriquecedor pertenecer a un grupo de trabajo con docentes que están en esa realidad educativa y te cuentan que se puede mejorar y a qué retos se enfrentan en su día a día, a mí me da un feedback bastante importante para formar a futuros docentes, los que son mis alumnos” (EU7, GD).

“Es importante conocer tanto la información sobre las prácticas reales como de las vivencias reales, cuando comentáis cómo verlo con los padres, qué dificultades surgen de la práctica docente... de esta manera la formación que damos en la universidad puede ser mucho más práctica” (EU4, GD).

“Es la primera vez que veo en toda mi experiencia, como alumna y como profesora, que se cierra el círculo. Veo que las cosas que pasan en el aula y que hablamos en el seminario pueden servir para que en la universidad se forme a los futuros maestros” (E11, GD).

En general, todos los docentes señalan que el aprendizaje colaborativo que se produce entre ellos en el seminario es muy enriquecedor, sobretudo porque obtienen el punto de vista de profesionales de todas las etapas educativas.

“Alguien de universidad o de una etapa diferente a la mía me puede ayudar a mí, en mi práctica como docente y yo a ellos, dándoles mi punto de vista como maestra. Es una información real” (EP7, GD).

“A mi me aporta una visión global de la educación, ves el día a día de los profesores de universidad y otras etapas y te ayuda a trabajar con esa visión global, creo que es muy interesante” (EP5, GD).

Además, señalan que el desarrollo del seminario ayuda a romper barreras entre etapas y dar continuidad al sistema educativo:

“Es como que se rompen estamentos, ahora hay conexión y coordinación entre universidad y escuela.

Esto es muy positivo, porque se demuestra que no somos bloques estancos, sino que es una cadena” (E11 y EP5, GD).

“Creo que sí que ha habido un problema de conexión entre universidad y escuela, parece que la universidad está en un status superior a la escuela. Entonces el hecho de que podamos compartir entre iguales, que es lo que somos, este tipo de experiencias permite establecer esta relación entre docentes muy enriquecedora” (EU7, GD).

No obstante, esta percepción es la que tienen los docentes al trabajar de manera conjunta en el seminario, pero no se han recogido evidencias de si en su praxis abordan estos aspectos de manera práctica fuera del seminario.

4.2.3. Ventajas del desarrollo del seminario internivelar

Sobre las ventajas que aporta pertenecer al seminario de EFyC se ha reflexionado durante los cuatro cursos que ha durado el estudio de caso. Tras el análisis de datos, se han observado evidencias en dos preguntas del C19-20, en el GD y en las actas de los cuatro cursos académicos.

Tras hacer una síntesis de todas las ventajas que han señalado por parte del profesorado las más destacables son:

- a) El conocimiento de diferentes herramientas y procesos de EFyC para aplicarlos al aula.
- b) El aprendizaje colaborativo y el apoyo que se produce entre los docentes participantes del seminario al compartir dudas, experiencias y procesos de I-A con docentes que realizan prácticas similares.
- c) Intercambiar experiencias e ideas de manera altruista para aprender en común.
- d) Tener un espacio de reflexión internivelar sobre las propias prácticas docentes y las de los demás.
- e) El poder transformador que tiene pertenecer al seminario

- f) Las tertulias acerca de textos sobre EFyC que hace que todos tengan un vocabulario y unos conocimientos comunes.

Además, los docentes señalaron que al implementar los sistemas de EFyC han pasado a innovar y modificar todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorándolo y aportando calidad al mismo. Pues el hecho de cambiar el sistema de evaluación hacia la EFyC implica realizar una evaluación más activa, en la que el alumnado participe, de manera que también interferirá en los demás elementos curriculares como son la metodología, los objetivos o los contenidos:

“Quizás, aquí el punto de vista sea la evaluación, pero la evaluación formativa no está desligada a otras actividades del aula, por lo tanto, es todo lo que te cambia dentro del sistema cuando aplicas EFyC. Conlleva un cambio grande del resto de elementos, que se va haciendo de forma gradual” (EU4, GD).

“Se dio especial importancia a la necesidad de establecer una coherencia curricular con el desarrollo de la práctica docente. En este proceso los procedimientos de evaluación deben estar en consonancia con los métodos de enseñanza, los objetivos del programa y los resultados de aprendizaje que van a ser evaluados” (Acta 1, 18/19).

Concretando más sobre las ventajas del seminario, todos los participantes valoran el aprendizaje colaborativo como uno de los puntos más fuertes y enriquecedores del mismo. Destacaron que, el hecho de compartir entre iguales es muy positivo, aunque se pertenezca a etapas diferentes; también destacan que la posibilidad de aprender otras herramientas, técnicas o prácticas hacen que perfeccione tu competencia docente y que se construyan conocimientos comunes, que aportan calidad al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de cada uno de ellos.

“El hecho de que podamos compartir entre iguales, que es lo que somos, este tipo de experiencias permite establecer esta relación entre iguales. (...) Una compañera tenía miedo a no poder aportar nada cuando se incorporó al seminario, pero después se dio cuenta que todos estamos aprendiendo por igual; aunque cada uno aprenda sobre unas cosas, porque cada uno se lo lleva a su etapa, todos aprendemos por igual” (GD. EU7).

“Para mí lo más positivo es compartir, compartir la información, lo que te ha salido bien, lo que te ha salido mal, para mí lo resumiría en eso: compartir” (EP7, GD).

Los docentes valoran este aprendizaje colaborativo porque no es un aprendizaje teórico, ni aparece en ningún libro, sino que es un aprendizaje real, sobre prácticas reales, en un entorno en el que docentes comparten los mismos retos e inquietudes:

“Yo lo tengo muy reciente porque el año pasado recibí formación teórica sobre EFyC y, este año, cuando he llegado al aula, he tenido que buscar alternativas reales, que no vienen en los libros y que lo que realmente me ayuda hacerlo es el seminario” (EP5, GD).

En esta misma línea, los docentes del seminario también consideran el mismo como un espacio de reflexión internivelar, sobre las propias prácticas docentes y de los demás, además de un espacio para la resolución de dudas y problemas que surgen en cada práctica cuando se aplican sistemas de EFyC.

“Nos estamos juntando docentes que tenemos conocimientos similares y dudas similares sobre nuestra práctica educativa o sobre lo que leemos, y al venir al seminario lo más positivo, para mí, es que la resolución de estas dudas te ayuda a crecer todavía más como docente. Eso para mí es la clave, poder compartir mis dudas, que son muchas y, que haya gente que me las pueda resolver” (EP5, GD).

Otra de las ventajas que destacan es el poder transformador que tiene pertenecer al seminario. No sólo transforman su propia práctica educativa, si no que consideran que son agentes de cambio y pueden llegar a transformar las comunidades educativas a las que pertenecen, a partir de los cambios que realizan dentro de sus aulas, puesto que pueden enseñar a sus compañeros con sus propias prácticas de EFyC y pueden cambiar la perspectiva de las familias sobre la evaluación.

“A mi hay algo que creo que es el punto de transformación en el que estamos y creo que vamos a ser los responsables de que esto vaya a cambiar” (E11, GD).

“La verdad es que estamos viendo que cada vez hay más centros donde actualmente está trabajando EFyC y está funcionando, por lo que creo que hay que mirar ese punto positivo, siendo agentes de cambio, y eso está ahí, debería ser más, pero está ahí” (EU4, GD).

Por último, hay una de las dinámicas del seminario que la consideran como una ventaja en sí misma: las tertulias acerca de textos sobre EFyC. La consideran así porque hace que todos los participantes puedan tener un vocabulario y unos conocimientos comunes.

“Para mí la actividad más enriquecedora son las tertulias (...) a partir de realizar lecturas es donde se genera la base de conocimiento. Y a partir de ahí, te lo llevas a tu situación personal, expones tus dudas... Para mí es lo más enriquecedor y, creo que, si se siguiera haciendo, si

se comentara un poco más las temáticas que aparece en las tertulias, se crearía un conocimiento mayor (...). Nos ayuda a tener un vocabulario común, sabemos de lo que estamos hablando, porque si cada uno lee y busca cosas por su cuenta y se generan distintos niveles y, cuando estamos todos al mismo nivel y tenemos unos conocimientos o conceptos similares, es mucho más enriquecedor y fácil avanzar” (EU7, GD).

“A mí me parece que las tertulias te dan un punto de vista distinto a otras dinámicas que realizamos y si se plantea otro interés que puede ser complementario pero que, efectivamente, aporta más conocimiento y supone otra motivación” (EU4, GD).

4.2.4. Inconvenientes del desarrollo del seminario internivelar y propuestas de mejora

Los docentes señalaron algunos inconvenientes y muchas propuestas de mejora sobre el seminario internivelar, entre las que destacan nuevas dinámicas de trabajo. En la tabla 26 se muestra una co-relación entre los inconvenientes y las propuestas de mejora, que han destacado los participantes del seminario.

Tabla 26.

Inconvenientes del seminario y propuestas de mejora.

Inconvenientes del seminario	Propuestas para mejorar el seminario
Duración del seminario.	Reuniones más largas o más reuniones al mes.
Desconocimiento de la EFyC en contextos reales.	Divulgación, elaboración de un dossier de resultados a final de cada curso. Acercar la EFyC a los colegios reales con cursos, charlas o invitaciones a participar o ver el seminario.
Dar tanta importancia a que la Evaluación sea Formativa como a que sea Compartida	Exposición de prácticas en las que se de voz a los alumnos en su EFyC, en las que participen realmente.
Incorporación de nuevas dinámicas	Conocer y debatir sobre ejemplos novedosos o estudios sobre propuestas relacionadas con el tema. Incluir la posibilidad de observar directamente cómo realizan EFyC docentes con más experiencia en el tema. Concienciar sobre los procesos de I-A, secuenciar la recogida de información de manera más explícita.

Fuente: elaboración propia

En cuanto al primer inconveniente, en algunas ocasiones, los docentes han manifestado que no les importaría que la duración de las reuniones del seminario fuera más larga, o también que se realizaran más reuniones al mes; asimismo, se propuso la dinámica de realizar reuniones por tramos educativos y/o reuniones internivel de menos personas, para trabajar sobre un tema en común y después trabajarlo en gran grupo en el seminario.

*“Vendría con más frecuencia al seminario, más de una vez al mes”
(EP5, GD).*

El desconocimiento previo que tienen los docentes sobre los procesos de EFyC lo destacan como un inconveniente; tanto a nivel general en el contexto educativo en el que se encuentran, en el que no hay muchos docentes que desarrollen EFyC, como para los nuevos docentes que entran a formar parte del seminario, que no suelen tener conocimientos previos sobre EFyC. Las propuestas de mejora que proponen son: (a) elaborar un dossier a modo de reflexión anual, para que pueda ser revisado a principio de cada curso escolar, como punto de partida; (b) acercar la EFyC a los colegios con cursos, charlas o invitaciones a participar o ver el seminario:

“A lo mejor, a final de curso, podríamos hacer una reflexión común más extensa, evaluar qué hemos aprendido y qué no, que cosas se necesitan para mejorar para el curso siguiente” (EU7, GD).

“Podríamos ligarlo más a la práctica real, llevarlo a los colegios como formación, en vez de que vengan los colegios aquí, exponerlo en los colegios. Yo creo que sería bueno darlo a conocer, como lo hace CFIE, por ejemplo, proponiendo un curso o algo similar” (E11, GD).

“Quizás la manera de hacerlo es en los propios centros. Que el contagio se produzca en los colegios con la gente que venís al seminario. El interés inicial aquí era trabajar la evaluación formativa universitaria y ahora quizás ese interés ha cambiado y podemos darlo a conocer, para que más profesores se beneficien” (EU4, GD).

Los docentes señalan otro inconveniente, en ocasiones, se centra más el debate y el aprendizaje en que la Evaluación sea Formativa y, en menor medida, a que sea Compartida. Como solución proponen exponer prácticas en la que se de voz a los alumnos en su EFyC, ejemplos prácticos en los que el alumnado participe realmente.

“Yo a raíz de que un día lo hablamos aquí me di cuenta de que estaba haciendo evaluación formativa pero no evaluación compartida, era un error que cometí, porque no lo hacía, no les daba voz. Creo que ahora sí que he encontrado una forma en la que ellos sí pueden participar en su propia evaluación” (EP5, GD).

Por último, los docentes consideran que podrían incorporarse nuevas dinámicas y ejemplos novedosos sobre EFyC en el seminario. Como ejemplos o propuestas de mejora señalan: (a) llevar a cabo una formación inicial más extensa y práctica para los nuevos integrantes del seminario; (b) incluir la posibilidad de observar directamente cómo realizan los procesos de EFyC los docentes con más experiencia en el tema; (c) concienciar sobre los procesos de I-A, llevar a cabo dinámicas para que, el proceso de recogida de información, logrando así que sea un proceso más sistemático:

“Añadiría un día extra al principio para sentar las bases de la EFyC. El primer día que vine aquí no sé si la extraterrestre era yo o vosotros, pero había mucha terminología que a día de hoy me sigue costando conocer y saber qué finalidad tiene. Sí que echado en falta eso, una base de saber qué vamos hacer” (EP7, GD).

“Contar las experiencias de manera práctica por qué no te llevan a una visión de experto, sino que ves a los compañeros que te muestran ejemplos prácticos de lo que hacen y dices “ah pues igual me sirve a mí esto me lo llevo esto lo voy a aplicar también...” porque al final ves un sentido práctico” (EP7, GD).

“Si queremos hacer una educación crítica es imprescindible secuenciar la información que recogemos porque si no se verbalizan los fallos no hacemos ciclos de Investigación-Acción” (EU7, GD).

4.3. Características más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas

En esta tercera categoría de datos se detallan las características más relevantes de las prácticas de EFyC, desarrolladas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas, durante los cuatro cursos que ha durado el estudio de caso. Para ello se han establecido cuatro subcategorías referentes a:

- a) Instrumentos y técnicas de EFyC empleadas.
- b) Participación del alumnado en la EFyC.
- c) Carga de trabajo del profesorado.
- d) Carga de trabajo del alumnado.

Los resultados muestran los instrumentos y técnicas de EFyC empleados en cada una de las etapas, predominando la observación participante en todas ellas. En cuanto a la participación del alumnado se detallan las acciones comunes a todas las etapas educativas

para fomentar su implicación, así como las diferencias entre ellas; también se muestra la carga de trabajo del profesorado y del alumnado en relación a los créditos ECTS, mostrando una relación adecuada en la mayoría de los casos.

4.3.1. Instrumentos y Técnicas de EFyC empleadas

En esta subcategoría se valorarán los instrumentos y técnicas de EFyC que los docentes del seminario han desarrollado en todas las etapas educativas, durante los cuatro cursos que dura el estudio de caso.

Para ello, primero se muestra en la tabla 27 la frecuencia de algunos instrumentos y procedimientos de evaluación que utilizan, se muestran los resultados en porcentajes de 14 ítems del cuestionario anónimo C19-20.

También se muestra la valoración media de frecuencia y la desviación típica, en una escala de 0 a 4 (0 = muy poco o nada; 1 = pocas veces; 2 = alguna vez; 3 = bastante; 4 = mucho).

Tabla 27.

Frecuencia de utilización de algunos instrumentos y procedimientos de evaluación

Valora con cuánta frecuencia utilizas los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que impartes - (Bloque 4)							
	Muy poco o nada	Pocas veces	Alguna vez	Bastante	Mucho	\bar{x}	Dt..
4.1. Observación del profesor en clase (fichas de observación)	-	-	17,6%	47,1%	35,3%	3,18	,728
4.2. El control de la participación en el aula (en grupos o debates)	-	11,8%	5,9%	47,1%	35,3%	3,06	,966
4.3. Examen tipo test	58,8%	29,4%	11,8%	-	-	0,53	,717
4.4. Examen de preguntas abiertas	41,2%	17,6%	5,9%	17,6%	17,6%	1,53	1,625
4.5. Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	35,3%	5,9%	23,5%	17,6%	17,6%	1,76	1,562
4.6. Examen de preguntas cerradas (definiciones)	47,1%	17,6%	23,5%	11,8%	-	1,00	1,118

4.7. Exámenes escritos dejando disponer de documentos	64,7%	17,6%	5,9%	-	11,8%	0,76	1,348
4.8. Exámenes orales	58,8%	11,8%	17,6%	-	11,8%	0,94	1,391
4.9. Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	29,4%	5,9%	17,6%	11,8%	35,3%	2,18	1,704
4.10. Portafolios	17,6%	-	11,8%	29,4%	41,2%	2,76	1,480
4.11. Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	-	6,3%	25%	31,3%	37,5%	3,00	,966
4.12. informes o trabajos escritos	5,9%	5,9%	17,6%	47,1%	23,5%	2,76	1,091
4.13. Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	12,5%	12,5%	25%	18,8%	31,3%	2,44	1,413
4.14. Proyectos de aprendizaje tutorados	25%	6,3%	12,5%	12,5%	43,8%	2,44	1,711

Fuente: elaboración propia.

Si se observa la tabla por rangos de porcentaje, los tres instrumentos más utilizados son: (a) los proyectos de aprendizaje tutorado (43,8% de docentes del seminario los utilizan mucho); (b) los portafolios (41, 2% de los docentes del seminario los utilizan mucho) y, (c) los cuadernos de campo (37,5% de los docentes del seminario los utilizan mucho).

Mientras que los instrumentos que menos se utilizan son los exámenes de diferentes tipos: (a) exámenes escritos dejando disponer de documentos (64,7% de los docentes del seminario lo utilizan poco o nada); (b) el examen tipo test (58,5% de los docentes del seminario lo utiliza poco o nada); (c) los exámenes orales (58,8%); (d) los exámenes de preguntas cerradas o definiciones (47,1% de los docentes del seminario lo utiliza poco o nada). De estos resultados se puede extraer que los docentes no optan por este instrumento de evaluación puesto que es un instrumento de evaluación final, con este instrumento no se puede evaluar todo el proceso de aprendizaje del alumnado.

Si se observa la frecuencia de utilización de los instrumentos en su conjunto, la observación del profesor en clase mediante fichas de observación es el instrumento que más utilizan los docentes del seminario, con una valoración media de 3,18, ya que la mayoría lo utiliza bastante (47,1%) el resto lo utiliza mucho (35,3%) o alguna vez

(17,6%). Mientras que el instrumento que en general utilizan menos podrían ser los exámenes tipo test, con una valoración media de 0,53, ya que la mayoría de los docentes lo utiliza poco o nada (58,8% y el resto lo utiliza pocas veces (11,8%) o alguna vez (17,6%).

Para concretar cuáles son los instrumentos y técnicas de EFyC que utilizan los docentes del seminario se ha elaborado la tabla 28. En la cual se muestran los instrumentos y técnicas utilizados en la etapa de Educación Infantil, diferenciando los mismos por curso escolar en este estudio de caso.

Tabla 28.

Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Infantil

Educación Infantil	Técnica	Instrumento
Curso 2017/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Correcciones - Intercambios orales (asamblea) - Filmaciones y fotografías - Autoevaluación/ Reflexión docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Producciones de los alumnos (cuaderno del alumnado, fichas de actividades...) - Diario de la maestra - Rúbricas sencillas (aprendizaje y comportamiento) - Escalas (verbales y de valoración) - Cámara
Curso 2018/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Correcciones - Intercambios orales (asamblea) - Filmaciones y fotografías - Evaluación entre iguales - Evaluación compartida - Autoevaluación/ Reflexión docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Producciones de los alumnos (cuaderno del alumnado, fichas de actividades...) - Diario de la maestra - Rúbricas sencillas (aprendizaje y comportamiento) - Cámara digital - Fichas de seguimiento individual - Escalas (graduada)
Curso 2019/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Correcciones - Intercambios orales (asamblea) - Filmaciones y fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> - Producciones de los alumnos (cuaderno del alumnado, fichas de actividades...) - Diario de la maestra - Rúbricas sencillas (aprendizaje y comportamiento) - Escalas (verbales y de valoración) - Cámara

	- Autoevaluación/ Reflexión docente	
Curso 2020/2021	- Observación participante - Correcciones - Intercambios orales (asamblea) - Filmaciones y fotografías - Autoevaluación/ Reflexión docente	- Producciones de los alumnos (cuaderno del alumnado, fichas de actividades...) - Diario de la maestra - Rúbricas sencillas (aprendizaje y comportamiento) - Escalas (verbales y de valoración) - Cámara

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 28, las técnicas e instrumentos empleadas en la etapa de Educación Infantil son similares en los cuatro cursos académicos. En las técnicas siempre se utiliza observación participante, correcciones de las producciones de los alumnos, intercambios orales con los alumnos, filmaciones y fotografías para recoger evidencias y realizar autoevaluación y reflexión docente para mejorar año a año.

En cuanto a los instrumentos se utiliza una gran variedad, utilizados tanto por las docentes como por los alumnos: las producciones de los alumnos (cuaderno del alumnado, fichas de actividades...), el diario de la maestra y las escalas o rúbricas siempre se utilizan. Estos dos últimos son los instrumentos que han ido evolucionando a medida que han avanzado los cursos, incluyendo escalas gráficas o diferente información en las rúbricas referidas tanto al aprendizaje como al comportamiento de los alumnos en Educación Infantil.

Destacar que el hecho de que las técnicas e instrumentos de EFyC empleados en esta etapa sean casi siempre los mismos es que la muestra de docentes ha sido casi siempre igual, únicamente ha participado en el seminario una maestra de Educación Infantil en todos los cursos, excepto en el curso 2018-2019 en el que participaron dos maestras. Esta maestra siempre ha utilizado instrumentos muy similares o iguales, aunque haya hecho variaciones en cada uno de los ítems para adecuar el instrumento a cada contexto.

Tabla 29.
Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Primaria

Educación Primaria	Técnica	Instrumento
Curso 2017/2018	- Observación participante	- Diario del docente
	- Coevaluación (I/G)	- Cuaderno del alumno
	- Evaluación compartida	- Fichas (registro, seguimiento, autocalificación)
	- Autoevaluación (individual y grupal)	- Rúbricas
	- Autoevaluación del docente	- Escalas (graduadas, gráficas)
	- Autocalificación	- Entrevistas
	- Calificación dialogada	- Portafolios
		- Cuestionarios (autoevaluación)
Curso 2018/2019	- Observación participante	- Diario del docente
	- Coevaluación (I/G)	- Anecdótico
	- Evaluación compartida	- Cuaderno del alumno
	- Autoevaluación (I/G)	- Fichas (observación grupal/individual, autocalificación)
	- Autoevaluación del docente	- Escalas (gráficas, graduadas)
	- Autocalificación	- Cuestionarios (autoevaluación)
	- Calificación dialogada	- Rúbricas (alumnado, docente)
	- Autoevaluación del maestro	- Portfolios
		- Entrevistas individuales
Curso 2019/2020	- Observación participante (sólo presencial)	- Diario del profesor
	- Coevaluación	- Anecdótico
	- Evaluación compartida (presencial/ telemática)	- Cuaderno del alumno
	- Autoevaluación (I/G, presencial, telemática)	- Fichas (registro I/G, autocalificación)
	- Autocalificación	- Escalas
	- Calificación dialogada	- Rúbricas
		- Listas de control
		- Diana de evaluación
	- Cuestionarios (autoevaluación)	
	- Entrevistas	
	- Videollamadas	
	- Videos / fotografías	
	- Aula virtual	
	- Correo electrónico	

Curso 2020/2021	- Observación sistemática	- Diario del profesor
	- Coevaluación (I/G)	- Fichas (registro/ seguimiento/ observación, autocalificación, I/G)
	- Autoevaluación (I/G)	- Cuadernos del alumnado
	- Evaluación Compartida	- Rúbricas
	- Autocalificación	- Escalas
	- Calificación dialogada	- Entrevistas I/G
		- Listas de observación

Fuente: elaboración propia

En la etapa de Educación Primaria, las técnicas de evaluación y los instrumentos empleados son más diversos que en Educación Infantil, como puede verse si se comparan la tabla 28 (Educación Infantil) con la tabla 29 (Educación Primaria). Esto puede deberse a dos motivos: (a) hay más profesores en el seminario de esta etapa y, por tanto, hay mayor diversidad de prácticas de EFyC y; (b) los alumnos, al ser algo más mayores, se puede emplear con ellos técnicas e instrumentos algo más complejos, como la calificación dialogada o la evaluación compartida.

La observación participante se ha llevado a cabo como técnica en todos los cursos estudiados, además de la autoevaluación, evaluación compartida, auto-calificación y calificación dialogada. En cuanto a los instrumentos predominan las fichas, escalas y rúbricas. El curso que más instrumentos se han utilizado es el curso 2019-2020, en el que se emplearon más instrumentos digitales, para adaptarse a la situación de confinamiento y educación a distancia ocasionada por la llegada de la pandemia COVID-19.

Tabla 30.

Técnicas e instrumentos de EFyC utilizados en Educación Secundaria

Educación Secundaria	Técnica	Instrumento
Curso 2017/2018	- Observación participante	- Diario del docente
	- Autoevaluación alumnado	- Cuaderno del alumno
	- Co-evaluación	- Portfolio
	- Evaluación compartida	- Ejercicios prácticos
	- Autoevaluación docente	- Cuestionarios
		- Ficha de observación grupal
Curso 2018/2019	- Observación participante	- Diario del docente
	- Coevaluación	- Fichas de observación y/o registro

	Autoevaluación	- Rúbricas
	- Calificación dialogada	- Anecdotario
Curso 2019/2020	-	-
	- Observación participante	- Diario del docente
	- Autoevaluación	- Fichas de prácticas
Curso 2020/2021	- Evaluación compartida	- Examen
	- Heteroevaluación	- Rúbricas
		- Anecdotario

Fuente: elaboración propia

En la etapa de Educación Secundaria se reduce la variedad de técnicas e instrumentos de EFyC utilizados (ver tabla 30), en esta etapa sólo hay dos docentes en el curso 2017/2018, una docente los cursos 2018/2019 y 2020/2021 y ninguno el curso 2019/2020. La observación participante sigue predominando como técnica en todos los cursos; además con los alumnos se emplea la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida; así como la calificación dialogada en algunas ocasiones, como en el curso 2018/2019.

En cuanto a los instrumentos, el diario del docente es un instrumento que se utiliza siempre, así como las fichas de registro y rúbricas. En esta etapa, por primera vez, aparece reflejado el examen como instrumento de EFyC, en el curso 2020/2021.

Tabla 31.
Técnicas e instrumentos utilizados de EFyC en Universidad

Educación Universitaria	Técnica	Instrumento
Curso 2017/2018	- Observación participante	- Diario del docente
	- Autoevaluación (I/G)	- Fichas (observación, autoevaluación, autocorrección de documentos)
	- Co-evaluación	- Rúbricas (proyectos o informe final)
	- Calificación dialogada	- Escalas descriptivas
	- Autoevaluación docente	- Exámenes
Curso 2018/2019	- Observación participante	- Diario del docente
	- Autoevaluación (I/G))	- Fichas (autoevaluación, observación)
	- Co-evaluación	- Escalas descriptivas
	- Calificación dialogada	- Rúbricas
		- Informes (I/G)

	- Autoevaluación docente	- Rutinas de pensamiento - Cuestionarios - Exámenes
Curso 2019/2020	- Observación participante - Autoevaluación (I/G) - Coevaluación - Evaluación compartida - Calificación dialogada - Autoevaluación docente	- Diario del docente - Fichas (autoevaluación, observación) - Escalas descriptivas - Rúbricas - Exámenes - Videollamadas - Aula virtual - Correos electrónicos
Curso 2020/2021	- Observación participante - Autoevaluación (I/G) - Coevaluación - Evaluación compartida - Calificación dialogada - Autoevaluación docente	- Diario del docente - Fichas (autoevaluación, observación y seguimiento) - Escala (descriptiva /verbal) - Rúbricas (puntuación) - Informes finales - Examen

Fuente: elaboración propia

En la educación universitaria hay más uniformidad en cuanto a las técnicas e instrumentos de recogida de información, prácticamente han sido los mismos a lo largo de los cuatro años y, en este caso, no está el condicionante de ser pocos docentes participantes, puesto que es la etapa más numerosa que se contempla en el seminario (ver tabla 31). Las técnicas son iguales para los dos primeros cursos: observación participante, autoevaluación individual y grupal, co-evaluación, calificación dialogada y autoevaluación docente; en el tercer y cuarto curso se incluye la evaluación compartida como técnica de evaluación a las mencionadas anteriormente. Es llamativo que la autoevaluación docente era una técnica que se reflejaba de manera esporádica en las etapas educativa anteriores, como técnica de EFyC, sin embargo, en esta etapa, se refleja como técnica en todos los cursos.

En cuanto a los instrumentos son prácticamente iguales en todos los cursos: diario del docente, fichas, rúbricas y escalas de diferentes tipos y exámenes. Al igual que ha sucedido en etapas anteriores, en el curso 2019/2020 se incluyen algunos instrumentos

digitales que facilitaron el desarrollo y seguimiento del proceso de E-A durante la educación telemática: videollamadas, uso del aula virtual y correos electrónicos.

4.3.2. Participación del alumnado en la EFyC

En cuanto a la participación del alumnado a través de las prácticas de EFyC, los docentes contestaron a 8 preguntas cerradas al respecto en el C19-20. En la tabla 32 se muestra la valoración media y la desviación típica, en una escala de 0 a 4 (0 = muy poco o nada; 1 = pocas veces; 2 = alguna vez; 3 = bastante; 4 = mucho).

Tabla 32.

Resultados de la valoración de los docentes sobre la participación del alumnado en el cuestionario C19-20

Preguntas: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?	\bar{x}	Dt.
2.1. La interacción entre profesores y alumnado favorece el proceso de evaluación	3,71	,470
2.2. La realización de las pruebas de evaluación se debe anunciar al alumnado con suficiente tiempo de antelación	3,41	,870
2.3. Las pruebas de evaluación deben partir de un acuerdo con el alumnado	3,27	,799
2.4. La recogida de información para la evaluación genera tensión y nerviosismo al alumnado	2,53	1,125
2.5. La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje a los alumnos	2,76	,903
2.6. La evaluación positiva repercute en la autoestima del alumnado	3,88	,332
2.7. El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del alumnado	3,88	,332
3.2. Implicar al alumnado en su aprendizaje	3,12	,600

Nota: la escala utilizada es: 0=muy poco o nada; 1=pocas veces; 2=alguna vez; 3=bastante; 4=mucho

Los docentes otorgan valoraciones altas y, por tanto, dan mucha importancia a la participación del alumnado en su propia evaluación: (a) 6 afirmaciones con una media entre 3,12 y 3,88; (b) 2 afirmaciones reciben valoraciones medias, entre 2,53 y 2,76.

El hecho de que los docentes del seminario den mucha importancia a la participación del alumnado en su evaluación implica reflexionar sobre qué aspectos propician dicha participación. Los resultados encontrados muestran que hay aspectos que son determinantes, como: (a) el proceso inicial de presentación de los sistemas de EFyC a los alumnos; (b) la manera de participar del alumno en su proceso de EFyC; (c) el *feedback*;

(d) las dinámicas de evaluación entre iguales; (e) vivencias previas sobre sistemas de EFyC; (f) la preocupación que muestran los alumnos por la calificación.

Estos aspectos tan determinantes condicionan la implicación del alumnado en su propia evaluación, no obstante, hay rasgos comunes que propician esta participación y se emplean en todas las etapas, pero también hay diferencias en función a la etapa educativa, como se muestra a continuación en la tabla 33:

Tabla 33.

Aspectos para implicar al alumnado en su evaluación, similitudes y diferencias entre etapas educativas

Aspectos para implicar al alumnado en su evaluación	Similitudes entre etapas	Diferencias entre etapas	Evidencias
Proceso inicial de presentación de los sistemas de EFyC a los alumnos.	Es común en todas las etapas educativas. Es necesaria una explicación clara y concisa de lo que se va a realizar y de lo que supone la EFyC.	En etapas tempranas como primaria y primeros cursos de secundaria es importante concienciar a las familias, porque están implicados en el proceso de E-A.	<i>“EP4 comenta que el proceso de EFyC si 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, 20/21).</i>
Participación del alumnado en su propio proceso de evaluación.	Los docentes creen que es muy positiva y fomenta aprendizajes muy enriquecedores para el alumnado relacionados con el autoconocimiento, la autonomía y el rendimiento académico, porque les hace ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.	Los docentes creen que 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.	<i>“EU8 cree que en la etapa universitaria si 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, 20/21).</i> <i>“EP4 señala que cuanto mas mayores son los alumnos más conscientes son de la reflexión y participación en la evaluación, en su caso en 5º de primaria si que han agradecido participar en su propia evaluación, pero otros niños no llegan a esa reflexión por su nivel madurativo. EP2 señala que está de acuerdo, en 3º de primaria algunos alumnos han sido conscientes, pero otros han creído que era sólo un juego. EU10 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 si lo recibe y reflexiona sobre ello y quien ni si quiera lo ha leído.” (Acta 8, 20/21).</i>

Feedback imprescindible para implicar al alumnado en el proceso de EFyC.	En todas las etapas educativas el feedback, 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 en darlo oral o por escrito.	<i>“EUI 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, 20/21).</i>
Dinámicas de evaluación entre iguales.	Estos procesos son muy enriquecedores en todas las etapas; hay que explicar muy bien que la evaluación entre iguales requiere rigor y responsabilidad.	Es más difícil en etapas más tempranas que en etapas superiores (secundaria o universitaria).	<i>“EUI 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. EP5 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, 20/21).</i>
Vivencia previa de sistemas de EFyC	Todos los participantes señalan que si los alumnos han vivenciado previamente sistemas de EFyC es más sencillo implementar estas dinámicas en el aula.	No tiene diferencias entre etapas.	<i>“EU3 y EU10 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, 20/21). “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, 20/21).</i>

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 33 hay múltiples acciones para fomentar la participación del alumnado en su propia evaluación. La mayoría de ellas funcionan y puede llevarse a cabo en todas las etapas educativas, aunque hay que adaptarlas a la edad del alumnado.

4.3.3. Carga de trabajo del profesorado

En esta subcategoría se va a analizar cómo es la carga de trabajo empleando sistemas de EFyC del profesorado de Universidad participante en el seminario. Únicamente se hará de este profesorado porque en los informes de buenas prácticas se recoge un apartado específico de carga de trabajo en relación a los créditos totales (ECTS) de la asignatura que ha impartido.

No obstante, los docentes del resto de etapas educativas si que han manifestado que han tenido un aumento en la carga de trabajo al emplear sistemas de EFyC, sobretodo al principio, debido a la realización de los nuevos instrumentos de evaluación y al feedback y las correcciones constantes que tienen que hacer al alumnado. También se ha comprobado que a medida que adquieren experiencia en el desarrollo de prácticas de EFyC la carga de trabajo se aligera.

“EUI propone a EP5 usar estrategias que le permitan restar carga de trabajo docente, la EFyC debe ser viable, es uno de los criterios a cumplir, si no es viable por la carga de trabajo, habría que buscar soluciones para que lo sea” (Acta 3, 19/20).

Los datos que aparecen en la tabla 34 pertenecen a las horas empleadas en sus asignaturas en cada uno de los cursos impartidos por los docentes de universidad; es importante señalar que algunos docentes de universidad han hecho informes de buenas prácticas en la modalidad de TFG y, por tanto, en dichos informes no se recoge la carga de trabajo, por este motivo no se analizan dichos informes en este apartado.

Tabla 34.

Relación entre la carga de trabajo en horas del profesorado universitario y el número de créditos de las asignaturas impartidas

Curso 2017-2018			Curso 2018-2019			Curso 2019-2020			Curso 2020-2021		
Docentes	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS
EU 1,2, 5 y 7 (A)	261	6	EU 1,2, 5 y 7 (A)	345	6	EU 1, 2, y 5 (A)	111	6	EU 1, 2, 5 y 8	174	6
EU 1,2, 5 y 7 (B)	261	6	EU 1,2, 5 y 7 (B)	345	6	EU7	312	6	EU7	280	6
EU3	197	6	EU2	94	24				EU 3 y 10	192	6
EU4	48	6	EU 3, 4 y 8	105	3				EU9	45	6
EU6	163	6	EU 9	45	6				EU 6	182	6
			EU6	163	6						
Total: 31 h / ECTS			Total: 21,50 h / ECTS			Total: 35,25 h / ECTS			Total: 29,1 h /ECTS		

Fuente: elaboración propia

Como puede verse en la tabla 34, la relación de horas de trabajo de los docentes universitarios y el número de créditos en las asignaturas que imparten está en torno a 30 h/ECTS en el primer curso (31h/ECTS) y el último curso (29,1h/ECTS). En el caso del segundo curso, el número de horas de media es 21,50h/ECTS, esto puede deberse a que hay un caso en el que la asignatura cuadruplica el número de horas que el resto (24 ECTS frente a 6 ECTS que tiene el resto de casos), y además la carga de trabajo del docente es menor en relación con los demás casos, puesto que se trata de una asignatura de tutela no presencial (Prácticum), al contrario que el resto que son asignaturas presenciales. En el caso del curso 2019-2020, el número de horas de trabajo es mayor, 35,25h/ECTS, esto puede deberse a que sólo hay dos casos que hayan señalado el número de horas trabajadas, el resto de docentes de universidad del seminario realizó un informe de TFG en el que no se muestra el número de horas empleadas. De estos dos casos, uno de ellos tiene casi el triple de horas empleadas en el mismo número de créditos que el otro caso.

4.3.4. Carga de trabajo del alumnado

En esta subcategoría se va a analizar, de manera similar a la subcategoría anterior, cómo es la carga de trabajo del alumnado de Universidad. Al igual que en la subcategoría anterior, sólo se realiza este proceso con el alumnado universitario puesto que tienen una carga de trabajo, establecida en cada asignatura con un número de créditos (1 crédito ECTS por cada 25 horas de trabajo). Por tanto, los datos que aparecen en la tabla 35 pertenecen a las horas de trabajo autónomo del alumnado en relación a los créditos ECTS establecidos para esas horas.

Tabla 35.

Relación entre la carga de trabajo en horas del alumnado universitario y los créditos ECTS que deben tener de trabajo autónomo

Caso	Curso 2017-2018			Curso 2018-2019			Curso 2019-2020			Curso 2020-2021		
	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS	Docentes	Horas	ECTS	
EU 1,2, 5 y 7 (A)	93	3,6	EU 1,2, 5 y 7 (A)	98	3,6	EU 1, 2, y 5	98	3,6	EU 1, 2, 5 y 8	95	3,6	
EU 1,2, 5 y 7 (B)	98	3,6	EU 1,2, 5 y 7 (B)	105	3,6	EU7	160	3,6	EU7	130	3,6	
EU3	103	3,6	EU2	96	9,92				EU 3 y 10	100	3,6	
EU4	61,53	3,6	EU 3, 4 y 8	70	2				EU9	100	3,6	
EU6	111	3,6	EU 9	96	3,6				EU 6	89	3,6	
			EU6	111	3,6							
Total: 25,91h/ECTS			Total: 25,35h/ECTS			Total: 35,83h/ECTS			Total: 28,5h/ECTS			

Fuente: elaboración propia

Antes de señalar los resultados de la tabla anterior se ha de explicar que la relación entre créditos de cada asignatura y trabajo del alumno es 1 ECTS por cada 25 horas de trabajo (tanto lectivas como autónomas). Teniendo esto presente, se puede comprobar que la carga de trabajo del alumnado no ha sido mayor por llevar a cabo procesos de EFyC en la etapa universitaria. En los dos primeros cursos, 2017/2018 y 2018/2019, la relación es justamente la que debe ser (25,91h/ECTS y 25,35h/ECTS respectivamente), mientras que en el último curso (2020/2021) la relación aumenta un poco, llegando a 28,5h/ECTS. En cambio, en el tercer curso, 2019/2020, la relación aumenta en 10 horas respecto a lo comentado anteriormente y los alumnos pasan a emplear una media de 35,83h/ECTS. Esto puede deberse a la situación de educación telemática y a distancia por el confinamiento (COVID-19). No obstante, se compararán estos datos sobre si la carga de trabajo de los alumnos fue mayor durante esa época con una subcategoría posterior específica en la categoría destinada a lo sucedido durante el COVID-19.

4.4. Resultados más relevantes de las prácticas de EFyC en todas las etapas educativas

En esta categoría se mostrarán los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC que los docentes del seminario han llevado a cabo en todas las etapas educativas. Para ello se han establecido tres subcategorías: (a) rendimiento académico del alumnado; (b) ventajas de las prácticas de EFyC; (c) inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora.

Los resultados muestran que el rendimiento académico del alumnado gracias a las prácticas de EFyC es muy positivo en todas las etapas educativas. En cuanto a las ventajas de las prácticas de EFyC son similares en todas las etapas, como la participación del alumnado en su proceso de evaluación, la mejora del clima del aula o la facilidad de dar el salto a la calificación gracias a la EFyC. En cuanto a los inconvenientes, los resultados muestran que, aunque haya diferencias entre las etapas educativas, el exceso de carga de trabajo, la reticencia de algunos alumnos hacia este sistema de evaluación y la falta de rigor para realizar procesos de auto-evaluación y co-evaluación son los inconvenientes que predominan. No obstante, los docentes de todas las etapas educativas han tratado de solventar estos inconvenientes gracias a las propuestas de mejora que implementan en sus ciclos de I-A.

4.4.1. Rendimiento académico del alumnado

En cuanto al rendimiento académico se ha realizado una revisión de los resultados obtenidos por los alumnos en cada curso académico y en cada etapa educativa. Para mostrar estos resultados se han dividido por etapas educativas y curso académico, como se muestra a continuación.

Rendimiento académico en Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil no hay calificaciones, no obstante, este hecho no determina que no pueda realizarse una evaluación, todo lo contrario, la evaluación en esta etapa es fundamental, como señalan los participantes del seminario de dicha etapa.

Como se ha mostrado en el apartado de instrumentos y técnicas de evaluación de EFyC, a lo largo de los cuatro cursos se han utilizado unos instrumentos y técnicas similares. Este hecho determina que los docentes de esta etapa logren resultados positivos en el aprendizaje, comportamiento y logros de los alumnos, pues suelen estar varios cursos con el mismo alumnado:

“Este sistema de evaluación ha permitido que los niños mejoren y evolucione significativamente su proceso de aprendizaje en el ámbito lector escritor, iniciándose en la escritura de forma natural y espontánea. Además, vemos como a largo del curso se desarrollan importantes actitudes como el trabajo autónomo, la capacidad de superación personal y su dedicación a la tarea de edades muy tempranas; no debemos olvidar que los primeros años de vida son claves para sentar conductas y actitudes que les marcará de forma significativa en años posteriores” (Informe EI1, 18/19).

“Hemos podido ver como existe un proceso de aprendizaje positivo en el alumnado, así como una coincidencia entre las hetero-evaluaciones de la maestra y las autoevaluaciones de los propios alumnos. Todos los alumnos han mejorado progresivamente, debido, en gran parte, al feedback continuo y formativo de la maestra y a la participación activa que tenían dentro de la propuesta de aprendizaje y en el sistema de evaluación. Esta coincidencia muestra que el sistema de evaluación planteado se adapta a los alumnos y a su proceso de aprendizaje individualizado” (Informe EI2, 18/19).

En algunos momentos las maestras de Educación Infantil participantes, muestran que, a través de la EFyC, los alumnos logran alcanzar resultados superiores a los esperados, aumentado así su rendimiento académico.

“Del total de la clase, 14 de ellos han alcanzado contenidos superiores a los recogidos en los ítems del informe final del curso; produciendo

un aumento considerable en el rendimiento del grupo. Los aprendizajes en el ámbito lectoescritura se han dado de forma más natural y rápida, dada la buena disposición y alta motivación experimentada por estos alumnos; este aspecto ha favorecido que se fomente el gusto tanto por la lectura como la escritura, potenciando este ámbito en edades tempranas” (Informe EII, 18/19).

Las maestras señalan que este sistema de evaluación, permite a los alumnos de Educación Infantil aprender de manera constante y a la maestra obtener información continua:

“En aquellos alumnos con un nivel medio o más bajo, la EFyC les ha proporcionado la oportunidad de mejorar, siendo de nuevo la motivación el desencadenante que ha permitido que la evolución sea evidente (...) Asimismo, destacamos la cercanía y el feedback que ofrece el sistema de EFyC tanto a la maestra como a los alumnos. Los alumnos aprenden constantemente, gracias a los diálogos que comparten con la maestra, incluso con sus propios compañeros. (Informe EII 18/19).

Rendimiento académico en Educación Primaria

En cuanto al rendimiento académico en Educación Primaria, se muestra a continuación, en la tabla 36, los resultados obtenidos en cada uno de los casos durante los cuatro cursos académicos:

Tabla 36.
Porcentajes de rendimiento académico en Educación Primaria

Porcentajes de rendimiento académico en Educación Primaria																					
	Curso 2017/2018				Curso 2018/2019				Curso 2019/2020							Curso 2020/2021					
	EP1	EP2	EP3	EP4	EP1	EP2	EP3	EP4	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP1	EP2	EP4	EP5	EP6	EP7
Sobresaliente	38,4	34,2	38,1	20,8	33,3	17,3	31,4	52,4	33,3	47,5	26	19,1	26,3	31,2	6,3	25	6,7	5,9	31,5	33,3	6,2
Notable	23,1	39,5	52,3	62,5	41,7	50	54,3	33,3	58,3	37,5	22	71,4	36,8	62,5	68,7	18,8	73,3	52,9	26,3	38,9	62,5
Bien	30,8	18,4	9,6	0	16,7	15,4	11,4	14,3	8,4	10	17	9,5	15,8	6,3	25	25	6,7	11,8	21,2	11,1	0
Aprobado	0	0	0	16,7	8,3	11,5	2,9	0	0	5	26	0	15,8	0	0	25	0	17,6	10,5	11,1	31,3
Suspenso	7,7	7,9	0	0	0	5,8	0	0	0	0	9	0	5,3	0	0	6,2	13,3	11,8	10,5	5,6	0

Fuente: elaboración propia

Como puede verse en la tabla 36, los resultados de rendimiento académico en la etapa de Educación Primaria son muy positivos, el porcentaje de suspensos es mínimo, siendo en la mayoría de los casos un 0%. Mientras que los porcentajes más altos suelen darse en las calificaciones de sobresaliente y notable.

Aunque evolución general de los cursos es positiva, en el último curso (2020/2021) las calificaciones son menores, aumentando el porcentaje de suspensos, aunque a nivel general los porcentajes mayoritarios se encuentran en la franja “notable”.

En cuanto a la evolución de los casos, el rendimiento académico de los alumnos de EP1, EP2, EP3 y EP4 ha evolucionado positivamente desde el inicio hasta el tercer curso del estudio de caso (2019/2020); no obstante, el curso 2020/2021 el porcentaje de suspensos crece, sin ser desmesurado (el porcentaje más alto de suspensos es de un 13,3% en el caso de EP2), pero si mayor con respecto a años anteriores. En este caso en concreto, EP2, llama la atención que es el docente que tiene los alumnos que mejor rendimiento académico han obtenido, pues en los cuatro cursos ha evolucionado positivamente, hasta en el último curso que el porcentaje de aprobados que obtiene es de un 86,7%.

Los docentes EP5, EP6 y EP7 se incorporaron el curso 2019/2020 al seminario y los tres obtuvieron resultados muy positivos en el primer curso de incorporación (94,7% de alumnos aprobados de EP5 y 100% de alumnos aprobados en EP6 y EP7) y algo menos positivos en el curso 2020/2021, aunque igual que en los docentes anteriores, sus porcentajes de suspensos son mínimos este curso (10,5% para EP5, 5,6% para EP6, 0% para EP7).

Llama la atención que en todos los casos que acabamos de señalar el porcentaje mayoritario es el de la franja de notable, por tanto, el rendimiento académico es muy positivo en todos los casos y en todos los cursos.

Rendimiento académico en Educación Secundaria

En la tabla 37 se muestran los datos referentes al rendimiento académico de Educación Secundaria. Destaca que durante el curso 2019/2020 no hubo ningún docente de esta etapa educativa participante en el seminario.

Tabla 37.*Porcentajes de rendimiento académico en Educación Secundaria*

Porcentajes de rendimiento académico en Educación Secundaria					
	Curso 2017/2018		Curso 2017/2018	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
	ES1	ES2	ES1	-	ES1
Sobresaliente	0%	0%	7,9%	-	20%
Notable	13,3%	20%	44,7%	-	73,3%
Bien	85,7%	60%	26,3%	-	0%
Aprobado	0%	20%	21%	-	6,7
Suspense	3%	0%	0%	-	0%

Como se muestra en la tabla 37, el rendimiento académico en Educación Secundaria es algo menor que en Educación Primaria, puesto que los porcentajes mayoritarios se encuentran en el tramo de calificación “bien” durante los cursos 2017/2018 y en “notable” en el curso 2020/2021. Estos resultados son muy buenos, pues el porcentaje de alumnos que suspende en estas asignaturas es nulo o mínimo (sólo un 3% en el curso 2017/2018 en uno de los casos). En cuanto a la evolución docente, si se analiza la evolución de ES1 en los tres cursos en los que participó podemos ver que es una evolución muy positiva. Los porcentajes en las franjas de mayor rendimiento académico aumentan año a año: el sobresaliente pasa de un 0% en el primer curso 2017/2018 a un 20% en el curso 2020/2021; y el suspenso disminuye de un 3% el primer curso a un 0% en el último.

Al igual que señalamos en subcategorías posteriores, no se muestran datos del curso 2019/2020 de Educación Secundaria porque no participó ningún docente de esta etapa en el seminario en dicho curso.

Rendimiento académico en Educación Universitaria

En la tabla 38 se muestran los datos referentes al rendimiento académico de Educación Universitaria.

Tabla 38.
Rendimiento académico en Educación Universitaria (en porcentajes)

Educación Universitaria (EU)	Curso 2017/2018					Curso 2018/2019						Curso 2019/2020						Curso 2020/2021						
	1, 2, 5 y 7 (A)	1, 2, 5 y 7 (B)	3	4	6	1, 2, 5, 7 (A)	1, 2, 5 y 7 (B)	2	3, 4, y 8	9	6	1, 2 y 5	1, 2 y 5*	3*	4*	6*	7	8*	1, 2, 5 y 8	3 y 10	4*	6	7	9
Matricula de Honor	0	4,6	10	0	6	5,8	5,3	16,7	14,3	4,6	4,6	5,4	0	30	0	0	2,6	0	5,7	0	0	4	0	9,6
Sobresaliente	0	9,3	6,7	20	2	1,9	5,3	33,3	28,6	7	13,9	21,6	50	40	66,7	50	5,2	0	14,3	52,9	0	11	14,4	35,6
Notable	72,3	60,5	80	66,7	68	48,1	55,3	33,3	57,1	51,2	51,2	54,1	50	30	33,3	50	33,3	50	71,3	35,3	50	57	38,1	38,8
Aprobado	12,8	4,6	3,3	6,7	14	23,1	21,1	16,7	0	37,2	23,3	16,2	0	0	0	0	38,5	50	2,9	11,8	0	28	42,8	9,6
Suspenso	6,4	14	0	0	0	17,3	2,6	0	0	0	2,4	0	0	0	0	0	10,3	0	2,9	0	0	0	4,7	3,2
No presentado	8,5	7	0	6,6	10	3,8	10,4	0	0	0	4,6	2,7	0	0	5,2	0	0	0	2,9	0	50	0	0	3,2

Nota: Los casos que tienen un * después del número son casos que han recogido los datos correspondientes a informes de TFG y TFM.

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 38, el rendimiento académico en la etapa universitaria es muy positivo y, además, alto, siendo la franja “notable” la que mayor porcentaje obtiene de todas las calificaciones. Los porcentajes que se obtienen en “suspense” y en “no presentado” son bajos en la mayoría de los casos (0% en muchos de ellos). En cuanto al porcentaje “matricula de honor” es un porcentaje menor, porque sólo corresponden aun número limitado de alumnos por el total de cada aula.

La evolución del rendimiento académico de los alumnos de la etapa universitaria es positiva en todos los cursos, siendo el último curso el que menor porcentaje de suspensos obtiene (Obviando el caso de EU4 en ese curso puesto que se trata de un informe de TFG y TFM de dos casos, en el que uno obtuvo la calificación de sobresaliente y otro de suspense).

En cuanto a la evolución particular del rendimiento académico de los alumnos en cada caso, el rendimiento más positivo lo obtiene EU3, que comparte informe en el curso 2018/2019 con EU4 y EU8 y en el curso 2020/2021 con EU10; en este caso el rendimiento académico es muy positivo desde el primer curso, con un 0% de suspensos y un 6,6% de no presentados inicial hasta bajar ambos porcentajes a un 0% en el último curso. En este mismo caso la franja mayoritaria de calificación ha sido el notable en los tres primeros cursos y ha subido a sobresaliente en el último curso con un 52,9% de los alumnos.

Otro de los casos que ha evolucionado muy positivamente es el caso de EU1, EU2 y EU5, quien comparten informe con EU7 en el curso 2017/2018 y con EU8 en el curso 2020/2021. Estos docentes realizaron dos informes en los dos primeros cursos, obteniendo resultados muy positivos, con un porcentaje bajo de suspensos y no presentados y porcentajes altos en sobresaliente y notable. En el último curso el porcentaje de suspensos y no presentados disminuyó mucho (hasta un 2,9% en ambos casos) y el de notable aumentó hasta un 71,9%.

En el caso de EU9 la evolución es también positiva; aunque participó interrumpidamente, únicamente en los cursos 2018/2019 y en el último curso 2020/2021. El porcentaje de matricula de honor se duplica (de un 4,6% a un 9,6%) y también aumenta el de sobresaliente (de un 7% a un 14,4%); mientras que el de notable disminuye de un 51,2% a un 38,1% y el de suspensos aumenta de un 0% a un 4,7%. No obstante, el rendimiento académico es positivo.

4.4.2. Ventajas de las prácticas de EFyC

En esta subcategoría se muestran las ventajas de las prácticas de EFyC que los docentes del seminario consideran. Para presentar dichos resultados, se han dividido las mismas por etapas educativas y por curso académico.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Infantil

En la tabla 39 se muestran las ventajas que los docentes de Educación Infantil señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos. Después de la tabla se muestra su análisis y las evidencias recogidas.

Tabla 39.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Infantil

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Infantil			
Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del aprendizaje del alumnado -Motivación de alumnos, docentes y familia - Mejora de la responsabilidad, confianza, autoestima y la autonomía de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en años anteriores - Aprendizaje autónomo - Iniciación al pensamiento crítico. - Incremento de la complicidad y confianza entre los alumnos y la maestra. - Se da un aprendizaje real y formativo al ofrecer un feedback continuo. - Se fomenta el conocimiento individualizado de cada alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en años anteriores - Pensamiento crítico al dar voz al alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en años anteriores

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 39, las ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Infantil han ido creciendo año a año, excepto el último año en el que todas las ventajas que se reflejaron ya se habían encontrado con anterioridad.

En el curso 2017/2018 se encuentran como ventajas en etapa de Educación Infantil: (a) mejora evidente y evolución significativa del alumnado gracias a la EFyC; (b) aumenta

la motivación de todos los agentes implicados: alumnos, familia y docentes; (c) mejora la responsabilidad, la confianza, la autoestima y la autonomía de los alumnos.

“La EFyC ha favorecido un mayor desarrollo de la capacidad matemática en los niños, de una forma más natural y rápida, adquiriendo un aprendizaje en el alumnado más alto que lo que establece la normativa y lo que suele ser habitual en estas edades” (Informe E11, 17/18).

“La autonomía en la toma de decisiones es otra de las aptitudes que se han visto reforzadas. Ellos mismos han decidido a lo largo de todo el proceso que actividades hacer para conseguir las caras; provocando nuevos conocimientos de forma natural y espontánea y asentando los ya adquiridos” (Informe E11, 17/18).

En el curso 2018/2019 se siguen encontrando dos ventajas similares (mejora del aprendizaje y motivación) y varias ventajas nuevas, como la iniciación del alumnado al pensamiento crítico:

“Este tipo de evaluación permite potenciar el pensamiento crítico, al darles en todo momento la posibilidad de elegir y ver como sus opiniones fomentan la creación de nuevos materiales, recursos, organización de espacios y tiempos...; a su vez, fomenta en el alumnado actitudes como alta dedicación a la tarea, superación personal y constancia” (Informe E11, 18/19).

También señalan como ventaja que gracias a la EFyC se incrementa la complicidad, hay mayor confianza entre los alumnos y la maestra y esto aporta mayor seguridad y autonomía al alumnado

“Desde el primer momento la maestra muestra cómo se va a trabajar y en qué van a hacer los alumnos participes. Ellos deben tomar muchas decisiones importantes para evaluar las actividades propias y los compañeros. Esto hace que se confíen la maestra, ya que ella no es la única que evalúan todos a partir de lo pactado grupalmente” (Informe E12, 18/19).

“Se resta dependencia del alumno hacia el profesor en el momento en que los alumnos se ven implicados en la creación de criterios, normas y demás partes del sistema de evaluación” (Informe E12, 18/19).

Con la aplicación de sistemas de EFyC en infantil logran aportar un aprendizaje real y formativo al ofrecer un *feedback* continuo al alumnado, aumentando su autoconocimiento y su autoconciencia; además, la EFyC permite un conocimiento individualizado de cada alumno porque el seguimiento es muy pormenorizado.

“el feedback de la maestra siempre es formativo, es decir, ayuda a que el alumno sea consciente de su trabajo y de lo que puede llegar a hacer si no lo ha hecho ya. En los diálogos prima el respeto y la atención a lo que cada alumno, centrando el aprendizaje en cada situación personal” (Informe EI2, 18/19).

“Al fijar unos momentos claves a lo largo de la jornada escolar para aplicar la doble vía y darles feedback, ha hecho que la EFyC sea totalmente viable desde una temprana edad y fácil de aplicar” (Informe EI1, 18/19).

“el hecho de emplear diariamente instrumentos de evaluación que implican observar a los alumnos de manera individual hace que se tenga un conocimiento bastante objetivo de cada uno de ellos.” (Informe EI2, 18/19).

Las ventajas que se encuentran en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 son las mismas, puesto que la maestra de Educación Infantil participante en el seminario llevó a cabo el mismo sistema de EFyC.

Estas ventajas se basan en el valor de la información que se obtiene a partir de los sistemas de EFyC y en el aprendizaje tan positivo que obtienen los niños con este sistema de evaluación:

“EI1 señala que con las actividades que realiza de EFyC obtiene una información muy valiosa para reorganizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, su docencia y el aprendizaje de los niños” (Acta II, 19/20).

“EI1 explica que, a través de la doble vía de EFyC que ofrece a su alumnado, está viendo que han aprendido a leer y a escribir de forma espontánea mediante la motivación que les ha generado, por lo tanto, va a plantear su informe como una conexión entre la lectoescritura y la EFyC” (Acta 4, 19/20).

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Primaria

En la tabla 40 se muestran las ventajas que los docentes de Educación Primaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos.

Después de la tabla se muestra su análisis y las evidencias recogidas.

Tabla 40.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Primaria.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Primaria			
Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos se centran en los procesos y no en las calificaciones. - Mejora en rendimiento académico. - Clima de clase positivo. - Los alumnos utilizan los instrumentos de evaluación para aprender. - Mejora el desarrollo profesional del maestro. - Permite un conocimiento más individualizado del alumnado. - Son conscientes y están de acuerdo con las calificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que curso 2017/2018. - Participación del alumnado. - Aumenta la reflexión y la autocrítica. - Resulta más sencillo dar el salto a la calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que cursos anteriores. -Autonomía, motivación, auto-reflexión y auto-crítica. - Conocimiento individualizado del alumnado. - Relación familia-escuela. - Fomento de aprendizajes digitales. - Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en cursos anteriores. - Autonomía, motivación, autocrítica, reflexión y responsabilidad.

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 40 en Educación Primaria se han encontrado numerosas ventajas año a año. Al igual que en Educación Infantil, en el curso 2020/2021 se han encontrado ventajas que se habían reflejado en cursos anteriores, por este motivo se refleja la información en la tabla de manera resumida.

En el curso 2017/2018 los docentes de Educación Primaria señalan una serie de ventajas sobre los sistemas de EFyC. Para la descripción de los resultados, las consideraremos como las ventajas iniciales de las que partieron los docentes de esta etapa. Estas ventajas destacan aspectos como que gracias a la EFyC los alumnos se centran en los procesos de

aprendizaje y no en las calificaciones que obtienen, ventaja que se ha ido repitiendo a lo largo de los cuatro cursos:

“Los alumnos aprovechan los instrumentos de evaluación para obtener información y con esto se consigue realizar una evaluación para el aprendizaje en la que los alumnos utilizan sus propios instrumentos de evaluación como fuente de información” (EP1, Informe 17/18).

“Los alumnos tienen mucha mayor conciencia de lo que aprenden, se centran en los procesos y no en los resultados” (Informe EP4, 18/19).

“Los alumnos se han centrado en sus procesos de aprendizaje utilizando los errores como recurso. Se han utilizado siempre valoraciones y argumentos cualitativos para justificar valoraciones y calificaciones” (Informe EP1, 19/20).

“Los alumnos se han centrado en sus procesos de aprendizaje utilizando los errores y las aportaciones del resto de compañeros y del profesor como recurso. Se han utilizado siempre valoraciones de argumentos cualitativos para justificar valoraciones y calificaciones. Todo ese feedback ha fomentado nuevos aprendizajes que, en general, han sido utilizados por los alumnos.” (Informe EP1, 20/21).

Otra de las ventajas que se han repetido todos los cursos es que el rendimiento académico ha mejorado. Evidencia que contrasta positivamente con lo que se ha señalado en una subcategoría anterior, referente a los porcentajes de rendimiento académico.

“La principal ventaja de esta forma de organizar la asignatura y la evaluación es que genera mayor aprendizaje, que puede observarse en la mejora de las calificaciones del alumnado” (Informe EP3, 18/19).

“La evolución en los aprendizajes y en las calificaciones del primer trimestre y del segundo ha sido positiva. Poco a poco los alumnos van entrando en la dinámica del curso y utilizan los instrumentos de evaluación” (Informe EP1, 19/20).

“Con este sistema de evaluación tienen mayor conciencia de lo que aprenden, mejorando así el rendimiento académico de los alumnos” (Informe EP4, 19/20).

Los docentes también señalan año a año que el clima del aula es muy positivo gracias a los sistemas de EFyC, sobre todo porque los alumnos conocen cómo va a ser su evaluación desde el primer día; además, este aspecto que puede estar relacionado con otra de las ventajas que señalan a partir del curso 2018/2019 en adelante: la participación activa del alumnado.

“Se ha conseguido un gran clima de aula y se ha fomentado la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Para ello

ha sido fundamental que los alumnos hayan conocido los criterios de evaluación y de calificación de antemano y así hayan podido participar en su elaboración” (Informe EP1, 18/19).

“No se han producido conflictos en clase relacionados con la evaluación. Se ha trabajado con un clima de clase muy positivo, agradable, centrado en el aprendizaje y la mejora y no en el control y la sanción del error.” (Informe EP1, 19/20).

“Favorece el clima y la gestión del aula, facilitando el trabajo diario y la relación profesor alumno. Mejora las relaciones entre iguales gracias al desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativas, dando lugar a un espacio de respeto, diálogo y ayuda entre ellos mismos” (Informe EP4, 19/20).

“Los alumnos tienen claro desde el primer momento que se les va a pedir y que tienen que hacer para lograr una u otra valoración en cada actividad de aprendizaje. Por lo tanto, se promueve su participación activa en el proceso de aprendizaje, puesto que sean ellos mismos quienes toman las decisiones de que quieren hacer y hasta donde quieren llegar. (Informe EP5, 20/21).

El desarrollo profesional del maestro es una de las ventajas que señalan desde el primer curso, en el sentido de mejorar su práctica docente, los procesos de reflexión interna que hacen, su autocrítica o su capacidad de enseñar a sus alumnos. Este aspecto que puede parecer lógico debido a que nos encontramos en un grupo de FPP. No obstante, los docentes de Educación Primaria señalan que gracias al desarrollo de sistemas de EFyC su proceso de enseñanza ha mejorado y tienen un conocimiento más individualizado de sus alumnos.

“Se ha producido una constante mejora en el desarrollo profesional del maestro adaptando los instrumentos de evaluación a cada situación de clase incorporando instrumentos nuevos” (Informe EP1, 18/19).

“Respecto al profesorado, la aplicación de este sistema de evaluación, ha producido una satisfacción personal por los progresos de los alumnos y por el desarrollo profesional del docente” (Informe EP4, 18/19).

“Este tipo de evaluación mejora la calidad docente. Nos permite evolucionar como docentes, al entender la evaluación como un instrumento al servicio del maestro, para generar conocimientos y aprendizaje”. (Informe EP5, 19/20).

“Se ha producido una constante mejora en el desarrollo profesional del maestro, adaptando a los cinco instrumentos de evaluación a las características de la materia, de las actividades evaluar y de los alumnos. También se ha sacado mayor provecho a los instrumentos

utilizados anteriormente, ampliando y mejorando la información que aportan para los alumnos y diseñando nuevos indicadores para la mejora, recogida y análisis de la información” (Informe EP1, 20/21).

La última ventaja que destacan los docentes durante los cuatro cursos académicos es que los docentes consideran que los alumnos son conscientes y están de acuerdo con la calificación que reciben al final del proceso.

“Una ventaja que encuentro es la claridad de la evaluación, al ser explicada y entregada la rúbrica a los alumnos antes de que preparen la composición. Esto evita malentendidos entre profesor y alumnos y hace que los alumnos reflexionen mientras crean la composición” (Informe EP3, 17/18).

A partir del segundo curso, los docentes señalan como ventaja que gracias al proceso de EFyC les resulta más fácil dar el salto a la calificación.

“Otra ventaja importante del sistema de EFyC es lo sencillo que resulta dar el salto a la calificación en cada trimestre” (Informe EP3, 18/19).

“Desde la perspectiva docente, se facilita el salto de la evaluación a la calificación, puesto que están perfectamente definidos de antemano los porcentajes de calificación, así como las actividades e instrumentos vinculados a los mismos” (Informe EP5, 19/20).

“Merece mención especial el ser conscientes de lo sencillo que puede ser dar el salto de la calificación en un área que genera tanta polémica en este aspecto. Lo más destacado es la facilitación en el salto a la calificación gracias al manejo de la escala graduada. Además, no existe desacuerdo entre la calificación del alumno y del docente de manera mayoritaria” (Informe EP3, 19/20).

“Desde la perspectiva del docente, es mucho más sencillo dar el salto a la calificación gracias a la asociación de los diferentes procedimientos, instrumentos de evaluación y las actividades de aprendizaje a los criterios de calificación (Informe EP5, 20/21).

A partir de este segundo curso, los docentes señalan como ventaja que el proceso de EFyC aumenta la reflexión y la autocrítica del alumnado; en el curso 2019/2020 complementan esta ventaja con que también aumenta su motivación y durante el curso 2020/2021 señalan que los procesos de EFyC también aumentan su responsabilidad.

“Ayuda a los alumnos a ser conscientes de su comportamiento y actitud en clase, de su trabajo diario, de su participación, de la importancia de los contenidos y las actividades es decir les ayuda a mejorar su capacidad de reflexión y su espíritu crítico y con ello, ha contribuido a

la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” (Informe EP2, 18/19).

“La EFyC fomenta la autonomía y los hábitos de trabajo en el alumnado. Este sistema de evaluación favorece la adquisición de un compromiso y una mayor dedicación hacia las propias tareas escolares y el gusto de superación de uno mismo” (Informe EP4, 19/20).

“Y ayuda al alumnado ser consciente de lo que aprende ayuda a los alumnos a mejorar su capacidad de reflexión y su espíritu crítico y con ello, a contribuir a la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” (Informe EP6, 19/20).

“En general los alumnos han desarrollado algunos procesos de reflexión interna en torno a sus procesos de aprendizaje, adquiriendo una gran capacidad de razonar argumentar y justificar sus evaluaciones y calificaciones. Para ello ha sido fundamental que los alumnos conozcan previamente los criterios de evaluación y de calificación. Este aprovechamiento de los instrumentos de evaluación ha ofrecido una gran información en torno a los aprendizajes” (Informe EP1, 20/21).

La mejora de la relación familia-escuela también se ha visto reflejada como una de las ventajas que proporcionan los sistemas de EFyC; sobretudo en el curso 2019/2020, en el que por la situación de confinamiento y educación a distancia debido a la pandemia COVID-19 las familias fueron los intermediarios entre docentes y alumnos en la etapa de Educación Primaria:

“Se ha producido una gran implicación por parte de las familias. En la mayor parte de los casos ha realizado un gran seguimiento del trabajo de los alumnos y han sido de gran ayuda para contribuir a la comunicación a través de los medios informáticos, debido al confinamiento por la pandemia COVID-19. Como consecuencia de esta situación se ha producido una gran empatía de las familias hacia el trabajo de los profesores. En la mayor parte de los casos han sido mucho más conscientes de las características escolares de sus hijos” (Informe EP1, 19/20).

“Otra ventaja evidente es que las familias ven claramente cómo se lleva a cabo, tanto el proceso de aprendizaje de sus hijos, como las posibilidades para mejorar sus resultados. Por lo tanto, cuando llega el momento de la calificación, por norma general, tienen bastante claro por qué su hijo ha sacado una u otra calificación” (Informe EP5, 19/20).

“Otra ventaja evidente es que la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Como sucede con los alumnos, las familias este segundo curso están totalmente

familiarizados con la forma de trabajar y pueden ver claramente si lo desean como y para que están abriendo sus hijos y las posibilidades de mejorar sus resultados. Por lo tanto, cuando llegan aumento de la calificación, por norma general, tienen bastante claro porque su hijo ha sacado una u otra calificación” (Informe EP5, 20/21).

En relación a esta situación de enseñanza telemática por el confinamiento debido a la pandemia COVID-19, los docentes señalaron como ventaja el fomento de aprendizajes digitales para desarrollar la EFyC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tanto por su parte como por la del alumnado, puesto que tuvieron que emplear nuevas herramientas para el desarrollo de la EFyC de manera telemática:

“El trabajo on-line ha contribuido al uso de numerosas plataformas, aplicaciones, programas informáticos, uso de dispositivos... Todo esto ha generado unos grandes aprendizajes en los alumnos, profesores y familias. Ha hecho ver una gran cantidad de posibilidades de estos medios informáticos para un futuro trabajo ya sea presencial o en el caso de una vuelta al trabajo en casa” (Informe EP1, 19/20).

“Sin duda estoy convencida de que la competencia digital ha sido el gran beneficiado de esta situación y en mis conversaciones con las familias y con los alumnos lo confirmo. Los alumnos cada vez se manejan mejor dentro de la plataforma y con enlaces o actividades interactivas” (Informe EP6, 19/20).

En definitiva, las ventajas que han reflejado los docentes de Educación Primaria pertenecientes al seminario son numerosas y han ido evolucionando a lo largo de los cuatro cursos académicos. Además, no sólo han evolucionado ellos como docentes si no también sus alumnos, pues a medida que participaban en los procesos perdían el miedo a lo desconocido y se implicaban con rigor en los procesos de EFyC:

“Pérdida de miedo al enfrentarse a aspectos que no se dominan, ya que se dan cuenta que, aún cometiendo errores, también aprenden y este proceso forma parte de su aprendizaje” (Informe EP4, 20/21).

“Los alumnos comienzan a entender el significado de la objetividad y comienzan a valorar por lo que ven y no por amistades o vínculos con sus compañeros” (Informe EP2, 20/21).

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Secundaria

En la tabla 41 se muestran las ventajas que los docentes de Educación Secundaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos. Después de la tabla se muestra su análisis y las evidencias recogidas; en el curso 2019/2020 no se han recogido datos puesto que no participó ningún docente de educación secundaria en el seminario.

Tabla 41.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Secundaria

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Secundaria			
Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Mayor implicación del alumnado. Mejora la autoconciencia, la autocrítica, la responsabilidad y la reflexión. Buen clima del aula. Satisfacción docente por los progresos propios y de los alumnos.	Coherencia entre objetivos, actividades de aprendizaje y evaluación. Transparencia del proceso de evaluación. Mejora el diálogo entre los alumnos y entre el docente y el alumnado.	-	Participación del alumno en los procesos de evaluación. Transparencia en los procesos de evaluación. Evaluación constante del proceso de enseñanza aprendizaje por parte del profesor. Mejora la autoconciencia, la autocrítica, la responsabilidad y la reflexión. El alumno es capaz de conectar los conocimientos teóricos adquiridos con su aplicación práctica. Motivación del profesorado y del alumnado, ya que ambos están muy implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Los docentes de Educación Secundaria señalaron ventajas similares a las de la etapa de Educación Primaria: (a) la implicación del alumnado en su aprendizaje; (b) la mejora de su autoconciencia, autocrítica, responsabilidad y reflexión mediante procesos de EFyC; (c) mayor interacción entre iguales y por tanto mejora del clima del aula; (d) satisfacción docente por los progresos propios y del alumnado:

“Se produce una mayor implicación en el desarrollo de la asignatura y de las actividades de aprendizaje propuestas, debido principalmente, a un aumento en la motivación” (Informe ES2, 17/18).

Sin embargo, a diferencia de la etapa de Educación Primaria, debido a que los alumnos son mayores su participación es más consciente en el proceso de EFyC; este aspecto puede ser el que hace que los docentes valoren la transparencia del proceso educativo que ofrece la EFyC, aspecto que no se ha reflejado en etapas inferiores:

“La transparencia que ofrece la evaluación formativa y compartida así que el alumnado sea más responsable de su aprendizaje y en los resultados d el mismo, mejoramos autonomía en su competencia de aprender a aprender. El alumno es el protagonista en la construcción de su propio aprendizaje” (Informe ES1, 18/19).

Ventajas de las prácticas de EFyC en Universidad

En la tabla 42 se muestran las ventajas que los docentes de Educación Universitaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos. Después de la tabla se muestra su análisis y las evidencias recogidas.

Tabla 42.

Ventajas de las prácticas de EFyC en Educación Universidad

Ventajas de las prácticas de EFyC en Universidad			
Curso 2017/2018	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
<ul style="list-style-type: none"> - Tasa de éxito muy elevada. - Alta implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. - Fomento de la motivación, reflexión, autocrítica y autonomía del alumnado. - Buen clima de trabajo en el aula. - Genera mucha satisfacción en el profesorado con el sistema de evaluación utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en año anterior. - Fomento de su reflexión y capacidad crítica. - Variedad de herramientas. - Mejora del proceso de E-A. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en años anteriores. - Ayuda a desarrollar la enseñanza telemática por COVID-19. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismas ventajas que en años anteriores. - Ofrece alternativas a todos los estudiantes en función del compromiso que quieran adquirir.

Fuente: elaboración propia.

Los docentes correspondientes a la etapa universitaria aportan ventajas más generales sobre los procesos de EFyC, la mayoría similares en los cuatro cursos académicos, aunque si bien es cierto, el primer curso académico señalaron más ventajas que en el resto: (a) tasa de éxito muy elevada; (b) alta implicación del alumnado en su propio proceso de

aprendizaje; (c) aumento de la motivación, reflexión, autocrítica y autonomía; (d) buen clima de trabajo y; (e) gran satisfacción con el proceso realizado.

“Las sesiones de revisión y puesta en común del trabajo enriquecen la experiencia y el aprendizaje, además favorecen la implicación del alumno en su propio proceso de evaluación y la inclusión de evaluación formativa como contenido de aprendizaje” (Informe EU3, 17/18).

“La participación del alumno en el proceso de evaluación es importante, pues favorece la reflexión y el análisis del trabajo realizado por ellos mismos y por sus compañeros” (Informe EU3, 17/18).

Los docentes señalan como ventaja la tasa de éxito elevada como ventaja durante los tres últimos cursos, puesto que los alumnos mediante la EFyC obtienen un gran rendimiento académico:

“Tasa de éxito elevada a pesar de la baja implicación de algunos alumnos. Buena calidad en muchos de los trabajos realizados, buena preparación por parte de gran parte de los grupos” (Informe EU 1, 2, 5, 7, 18/19).

“Tasa de éxito muy elevada. Calidad considerablemente buena de la mayoría de los trabajos realizados buena preparación por parte de la mayoría de los grupos” (Informe EU1, 2 y 5).

También señalan que existe una mejora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, al hacer copartícipe al alumnado de su proceso de evaluación.

“La constancia que otorga el trabajar mediante EFyC ha permitido al alumnado comprobar qué estaba haciendo bien y qué debía mejorar en cada entrega de documentos” (Informe EU2, 18/19).

Los profesores de universidad señalan que el clima del aula es bueno, por la participación del alumnado en su propio proceso de evaluación y con la interacción que se produce con los demás compañeros. Además, esto se propicia por la variedad de herramientas que se pueden utilizar:

“Se produce un buen clima de trabajo en el aula, elevada participación en las sesiones realizadas, los alumnos muestran motivación e interés en el desarrollo del curso” (Informe EU3, 4 y 8).

“Buen clima de aula, elevada participación en las sesiones realizadas, los alumnos muestran motivación e interés en el desarrollo del curso” (Informe EU3 y 10, 20/21).

“las sesiones de revisión y puesta en común del trabajo enriquecen la experiencia y el aprendizaje, además favorecer la implicación del alumno en su propio proceso de evaluación y la inclusión de la oración formativa como contenido de aprendizaje” (informe EU3 y 10, 20/21).

“La EFyC permite utilizar variedad de herramientas de evaluación que evalúen las competencias profesionales” (Informe EU9, 18/19).

Como conclusión general a las ventajas que tienen los sistemas de EFyC en todas las etapas educativas podemos destacar las siguientes: (a) aprendizaje espontáneo; (b) aprenden de sus errores y mejoran su aprendizaje; (c) son parte activa de su propia formación; (d) fomentan su reflexión, su autocrítica y su responsabilidad; (e) aumenta su motivación hacia el aprendizaje.

“Destaco como beneficio el aprendizaje espontáneo, es el mayor beneficio que obtienen para mí, también creo que en Educación Infantil no son conscientes de este beneficio, pero ya en Educación Primaria sí lo son” (E11, GD).

“El beneficio que encuentro es que se dan cuenta de lo que tienen que hacer bien para mejorar y aprender más y de los errores que tienen, pero desde mi punto de vista no son conscientes en educación primaria” (EP8, GD).

“El mayor beneficio que encuentro es que sean parte activa de su propia formación y su propio aprendizaje, creo que son conscientes a veces, no siempre” (EP7, GD).

“El mayor beneficio son los procesos de reflexión de su propio aprendizaje cuando les haces partícipes del mismo, ser responsable, autocrítico, que todo al final es globalizado porque si pones la evaluación al principio en vez de al final te genera mejoras del aprendizaje, rendimiento, clima del aula, carrera docente...” (EPI, GD).

“Aprendizaje significativo, motivación, actividad, autoevaluación, educación crítica y responsabilidad en el aprendizaje, yo sí que lo he visto los alumnos, otra cosa es que lo valoren o no” (EU7, GD).

4.4.3. Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora

En esta subcategoría se muestran los inconvenientes de las prácticas de EFyC que los docentes del seminario consideran y las propuestas de mejora que determinan. Los inconvenientes que encuentran los docentes del seminario siempre son acompañados por una propuesta de mejora para poder implementarla en futuras acciones y prácticas de EFyC, así como para seguir realizando ciclos de I-A. Para presentar dichos resultados, se han dividido las mismas por etapas educativas y por curso académico.

Inconvenientes de las prácticas de EFyC en Educación Infantil

En la tabla 43 se muestran los inconvenientes y las propuestas de mejora que los docentes de Educación Infantil señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos. Únicamente se muestran los inconvenientes de los cursos 2017/2018 y 2018/2019 porque los docentes de la etapa de Educación Infantil no realizaron informe los cursos 2019/2020 ni 2020/2021 y, por tanto, hay una falta de datos en cuanto a esta subcategoría de resultados.

Tabla 43.

Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Infantil

Educación Infantil		
Inconvenientes encontrados	Propuestas de mejora	Evidencias
Curso 2017/2018		
Carga de trabajo docente elevada para preparar instrumentos de evaluación.	Reutilización de instrumentos y técnicas en más cursos o áreas.	<i>“Una vez terminado el trabajo inicial, la carga de trabajo en torno a los instrumentos de evaluación y calificación es muy reducida e incluso puede servir para utilizarlo en más áreas y cursos” (EPI, Informe 17/18).</i>
Curso 2018/2019		
Si los alumnos son muy pequeños a veces la información no es objetiva.	Ser constante y dar un poco más de tiempo para provocar resultados objetivos.	<i>“Cuando la edad de los alumnos es más baja (2-3 años), la información proporcionada por el grupo al inicio de la experiencia no siempre es verídica” (Informe EII, 18/19).</i>
Se llevan a cabo diferentes sistemas de evaluación en una misma aula si entran diferentes maestros.	Coordinación entre todo el equipo docente que entra en el aula.	<i>“No todos los especialistas que entran en el aula aplican siempre el mismo sistema de evaluación y eso es un inconveniente” (Informe EII, 18/19). “El sistema de evaluación planteado abundan los diálogos y el consenso de ideas por parte de los alumnos. Habría sido muy positivo que los demás maestros del grupo conocían el sistema de evaluación y los trabajarán también con los alumnos” (Informe EI2, 18/19).</i>
Desconocimiento sobre una posible adaptación del sistema de evaluación ACNEAEs.	Conocer previamente al grupo y formarse acerca de la EFyC en ACNEAEs.	<i>“Los dos ACNEAEs requerían de adaptaciones continuas de lo que se estuviera trabajando, hasta los diálogos (...) Si conocemos previamente al grupo y nos formamos la propuesta a implementar estaría perfectamente ajustada a cada alumno, porque este sistema de evaluación es el que mejor se adapta a los ACNEAE” (Informe EI2, 18/19).</i>

Fuente: elaboración propia

Inconvenientes de las prácticas de EFyC en Educación Primaria

A continuación, se muestran los inconvenientes y las propuestas de mejora que los docentes de Educación Primaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos. Para presentar los resultados, se realiza un resumen en la tabla 44 de los inconvenientes y propuestas de mejora que los docentes de Educación Primaria señalan. Posteriormente se realiza un análisis de los inconvenientes encontrados junto a las evidencias correspondientes.

Tabla 44.*Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Primaria*

Educación Primaria							
Curso 2017/2018		Curso 2018/2019		Curso 2019/2020		Curso 2020/2021	
Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora
Desconocimiento o alumnado de la EFyC y falta de madurez.	Explicaciones, entrevistas y observación continua.	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora.	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora.	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora
Carga de trabajo por necesidad de correcciones inmediatas.	Recoger los cuadernos aleatoriamente o por turnos.	Carga de trabajo por grupos grandes, instrumentos.	Agrupamientos, feedback grupal; reutilizar instrumentos.	Mismo inconveniente por la COVID-19.	Mismas propuestas de mejora y adaptación a cada situación.	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora y metodologías activas y colaborativas.
Falta de rigor en autoevaluaciones/autocalificaciones	Hablar con ellos para que sean realistas y justos.	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora.	-	-	Mismo inconveniente.	Mismas propuestas de mejora
Necesidad de una base formativa en EFyC	Acciones de FPP, grupos, seminarios y cursos.	Resistencias del profesorado y familias.	Dar explicaciones a las familias.	Mismo inconveniente	Mismas propuestas de mejora	Desconfianza, escepticismo de otros docentes.	Acciones de FPP

-	-	-	-	Situaciones COVID-19, educación telemática	Colaboración con las familias. Adaptación, actitud positiva hacia TIC.	-	-
-	-	-	-	-	-	Instrumentos genéricos.	Instrumentos multinivel, simplificar instrumentos ACNEAE.
-	-	-	-	-	-	Falta de sistematización I-A.	Reflexiones mas exhaustivas y mayor recogida de datos.

Los inconvenientes que encuentran los docentes de Educación Primaria han ido evolucionando a lo largo de los cuatro años. Hay unos inconvenientes que se repiten año tras año y otros que en cambio aparecen en función de las situaciones que vivencia cada docente.

Hay dos inconvenientes que son comunes durante los cuatro años del estudio de caso: (a) desconocimiento del sistema de EFyC por parte de los alumnos y; (b) aumento en la carga de trabajo del docente al emplear sistemas de EFyC.

En cuanto al desconocimiento del sistema de EFyC por parte de los alumnos los docentes en ocasiones se deben a la falta de experiencias previas en este tipo de sistemas y, en otras ocasiones, a la madurez de los alumnos, ya que en cursos tempranos de Educación Primaria es más difícil concienciar a los alumnos sobre esto. En cuanto a las propuestas de mejora, los docentes siempre apuestan por hacer explicaciones constantes con los alumnos, entrevistas individuales, aumentar el seguimiento y explicar detalladamente los instrumentos de EFyC, así como el sistema de evaluación y calificación:

“Al ser alumnos de segundo curso de primaria me plantea si son lo suficientemente maduros como para saber interpretar la información que obtienen de los instrumentos de evaluación y calificación” (Informe EP1, 17/18).

“Los alumnos tenían falta de conocimiento del proceso de EFyC, al principio eran reacios a ello. Irles introduciendo poco a poco en el proceso fue la solución, y aunque al principio se quejen, después se acostumbran” (Informe EP2, 18/19).

“Algunos alumnos siguen sin ver el error como camino para el aprendizaje, quedándose simplemente con que han fallado y afectando a su autoestima. Continuar haciendo pedagogía para hacerles entender que el error es algo natural, que se trata del camino para conseguir mejorar y por tanto aprender” (Informe EP5, 19/20).

“Este curso en relación a los inconvenientes me he encontrado que algunos alumnos les cuestan ver la utilidad de los instrumentos de evaluación formativa y compartida y tan solo los rellenan sin más a pesar de que ya van conociendo la dinámica creo que en ocasiones ha sido por falta de interés, pero la solución de mejora que he proporcionado has ido a hacerles más participes de esa valoración. Si ellos ven la utilidad y la relación directa que tiene con su trabajo comienza a valorarlo y a utilizarlo de una manera eficaz” (Informe EP7, 20/21).

“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 (...) EUI 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).

En cuanto al aumento en la carga de trabajo del profesorado se ha visto como un inconveniente a lo largo de los cuatro años por diferentes motivos: (a) necesidad de dar feedback en los cuadernos cuanto antes para que el proceso de evaluación sea inmediato; (b) diseño de instrumentos de EFyC y puesta en marcha al principio de curso.

En cuanto a las propuestas de mejora, los docentes de Educación Primaria han destacado para reducir su carga de trabajo pueden: (a) recoger y corregir los documentos de los alumnos de manera aleatoria, por turnos y/o grupalmente; (b) dar feedback grupal o secuenciado; (c) adaptar instrumentos de EFyC que ya tengan diseñados de cursos anteriores a los contextos nuevos para que el alumnado se familiarice con ellos y, en consecuencia, con el sistema de EFyC; (d) emplear metodologías más versátiles; (e) combinar feedback oral y escrito.

“Se puede poner como norma que los alumnos deben llevar el cuaderno de educación física a todas las clases, aunque el maestro recogerá cada día únicamente cinco, aleatoriamente, los que él diga. De esta manera se revisará el cuaderno lo antes posible y se devuelve corregido y con feedback para la siguiente sesión. Esto permite que el alumno reciba un feedback rápido, con indicaciones claras sobre cómo ir mejorando, aunque sea por turnos” (Informe EP4, 17/18).

“Es posible llevarlo a cabo en las condiciones de trabajo normales de maestro educación primaria no obstante entendemos que requiere un trabajo muy sistemático de registro de información y los instrumentos utilizados, así como en la preparación de dichos instrumentos, la carga de trabajo al principio es muy elevada” (Informe EP1, 18/19).

“Excesiva carga de trabajo en grupos numerosos y dificultad para realizar un seguimiento individual del alumnado, también se hace mayor inversión del tiempo en la realización de instrumentos de evaluación, sobre todo ante grupos nuevos y el inicio del curso escolar” (Informe EP4, 19/20).

“Desde el punto de vista del maestro, el mayor inconveniente es la carga que supone revisar todos los instrumentos de evaluación de los alumnos. Ya que, si se quiere hacer un buen feedback para poder avanzar, se requiere de un tiempo personal para cada alumno. La solución encontrada ha sido fijar momentos para la revisión, evitando que se acumulen todos a la vez” (informe EP7, 20/21).

Además, durante el curso 2019/2020 los docentes tuvieron un extra en la carga de trabajo debido a la necesidad de adaptación en la situación de confinamiento y educación telemática por la COVID-19. Como propuestas de mejora emplearon: (a) contenidos en distintos formatos digitales; (b) utilización de varios instrumentos de evaluación; (c) colaboración con las familias.

“Exceso de trabajo para adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo (preparación de contenidos de evaluación, comunicación con alumnos, familias, compañeros...). (Informe EPI, 19/20).

Hay otro inconveniente que se ha destacado frecuentemente pero no en todos los cursos: la falta de rigor en las autoevaluaciones y en las co-evaluaciones por parte de los alumnos. Este inconveniente el curso 2019/2020 no se destacó.

Los docentes de Educación Primaria señalan que los alumnos tienen falta de rigor en las auto y co-evaluaciones porque: (a) se puntúan menos de lo que merecen por miedo a puntuarse “de más”; (b) puntúan de más a aquellos alumnos que son “más amigos” para favorecerles, sin ser objetivos. Para solventar este inconveniente proponen: (a) explicar la importancia de que sean realistas y justos con los procesos de auto-evaluación y co-evaluación; (b) explicar los comentarios del docente y comparar con sus valoraciones; (c) mejorar la comprensión de los instrumentos de autoevaluación y co-evaluación.

“Se puede explicar la importancia de ser sinceros en las evaluaciones debido a que hay un sistema de control posterior. Hacer ver a los alumnos que lo que anoten en las auto evaluaciones se contrasta con las anotaciones del diario del profesor. La clave es que ellos mismos se acostumbren a estos instrumentos de autoevaluación o auto-calificación” (Informe EP4, 17/18).

“Existe falta de objetividad de los alumnos en procesos de autoevaluación y con evaluación. A veces van estos procesos como proceso auto calificación e inflar su percepción sobre sí mismos o sobre sus compañeros si es de su grupo de amigos o la desinflan y puede pasar todo lo contrario” (Informe EP5, 20/21).

“Al ser alumnos de primaria, muchas veces les cuesta ser objetivos con su propio trabajo o el de los demás, dejándose llevar por otros factores más personales. Pero esto se ha ido remediando con el trabajo frecuente y haciendo hincapié en los ítems, conociendo bien los parámetros entre los que se deben mover y así podían valorarlo de manera más objetiva” (Informe EP7, 20/21).

Otro de los inconvenientes que los docentes de Educación Primaria han destacado alguna vez es la necesidad de unos conocimientos previos sobre EFyC para implementarla. Ante

esta situación, la propuesta de mejora más comentada es la necesidad de realizar procesos de FPP como grupos de trabajo, seminarios, cursos, proyectos de formación, etc.

“Entendemos que es muy importante tener controlados y claros todos los aspectos que puedan suceder y aportar las soluciones ante los posibles problemas que puedan aparecer” (Informe EP1, 17/18).

“Poca aceptación y escepticismo por parte del resto de profesores partidarios de un sistema de evaluación tradicional; se necesitan propuestas de formación en el centro mediante cursos seminarios o grupos de trabajo relacionados con metodologías más innovadoras así se les proporcionará formación permanente en evaluación formativa y compartida para todas las etapas y motivar su puesta en práctica” (Informe EP4, 20/21).

Los docentes de Educación Primaria han encontrado resistencias hacia este sistema de evaluación por parte de algunos compañeros docentes, pero, con mayor frecuencia, por parte de las familias. Como propuesta de mejora proponen coordinarse entre compañeros para aprender sobre este tema y dar explicaciones detalladas sobre estos sistemas de evaluación a las familias para que sean conscientes de las ventajas de la EFyC y puedan comprender este proceso.

“La autoformación del profesorado permite conocer otras perspectivas de trabajo en el aula, a través de la experiencia diaria de los propios compañeros. O bien, crear una línea de formación sobre EFyC con la aplicación obligatoria en el aula de la EFyC” (Informe EP4, 18/19).

“EP1 pone un ejemplo: cuando ha pedido a las familias bajarse alguna aplicación para desarrollar la EFyC y manejarla con sus hijos, en ocasiones puede generar molestia en ellos, pero cuando las familias ven que funciona y el feedback que reciben sus hijos para seguir aprendiendo las cosas fluyen bastante bien” (Acta 7, 19-20).

Haciendo un pequeño hincapié en la situación vivida por COVID-19, aunque se profundizará en ella en un epígrafe de resultados posterior, los docentes destacaron como inconveniente en el curso 2019/2020 la dificultad que tuvieron para adaptarse a la situación de educación digital y a las demás situaciones que el confinamiento les generó. Como propuestas de mejora destacaron: (a) necesidad de poner el foco en las posibilidades que nos ofrecía la situación más que en los inconvenientes; (b) hacer un esfuerzo por comprender la situación de cada alumno; (c) colaborar con las familias para el seguimiento del trabajo de sus hijos.

“Incapacidad para controlar aspectos externos al entorno escolar como la ayuda de las familias en las tareas escolares el tiempo de realización de las mismas y que influyen directamente en el rendimiento académico del alumnado y sus calificaciones finales” (Informe EP4, 19/20).

“Necesidad de disponer de medios informáticos para todos los alumnos y sus familias permitiéndoles así acceder a una educación de calidad igual para todos debería haber disponibilidad por parte de las administraciones educativas de la provisión de soportes tecnológicos gratuitos o recursos de similar índole, a los alumnos de ambientes desfavorecidos o niveles socioeconómicos más bajos” (Informe EP4, 19/20).

“Los alumnos experimentaron diferentes situaciones familiares, algo que ocasionó que se centra en el trabajo de algunas áreas y dejarán otras de lado. Como posible solución a esta situación de cara a una próxima situación similar, enviaría los criterios de calificación desde el principio para que ellos decidieran como y cuando hace su trabajo” (Informe EP3, 19/20).

Como se ha mostrado, los inconvenientes que han encontrado los docentes al realizar procesos de EFyC siempre los han intentado solventar con propuestas de mejora. Esta evolución durante cuatro cursos también la muestran las evidencias de que realizan cada vez reflexiones sobre estos inconvenientes más profundas y encuentran inconvenientes más complejos. Esta es la situación del último curso (2020/2021), en el que los docentes encontraron dos inconvenientes inéditos: algunos de ellos comentaron que los instrumentos que estaban utilizando para desarrollar EFyC eran demasiado genéricos, no se adaptaban al nivel de todos los niños de Educación Primaria. Como propuesta de mejora plantearon (a) la necesidad de realizar instrumentos multinivel; (b) concretar más los instrumentos que ya se tienen diseñados; (c) simplificar instrumentos para ACNEAE.

“En ocasiones utilizan instrumentos demasiado genéricos que nos adapte a las decisiones individuales de todo el alumnado. Me planteo algunos instrumentos multinivel o concretar más o reajustar los que ya tengo elaborados” (Informe EP5, 20/21).

“En algunas ocasiones lo hemos tormentos no llegan igual a todos los alumnos, especialmente hay que poner más atención a los alumnos de necesidades, para los que suele ser más difícil hacer un proceso de reflexión y meta cognición” (Informe EP6, 20/21).

“Algunas rúbricas de evaluación dejan fuera aspectos importantes a tener en cuenta cuando se valúa un trabajo o exposición por tanto se detallarán y concretarán más las rúbricas de evaluación” (Informe EP2, 20/21).

El otro inconveniente inédito que detallaron los docentes de Educación Primaria surge a raíz de la reflexión sobre sus sistemas de I-A y se centra en la falta de sistematización del proceso de I-A que desarrolla cada docente, aspecto que se ha destacado en su sub-epígrafe anterior correspondiente. En este sentido propusieron como propuesta de mejora realizar reflexiones más exhaustivas y utilizar más instrumentos de recogida de datos (curso 2020/2021), aspectos que ya se están realizando en la actualidad (curso 2021/2022).

“No anoto los cambios y reflexiones que se van realizando el proceso de evaluación de manera sistemática. Para ello realizaré una reflexión más exhaustiva del proceso de evaluación y lo dejaré reflejado en un anecdotario” (Informe EP2, 20/21)

Inconvenientes de las prácticas de EFyC en Educación Secundaria

En la tabla 45 se muestra un resumen de los inconvenientes y las propuestas de mejora que los docentes de Educación Secundaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante el estudio de caso. Posteriormente se realiza un análisis de los inconvenientes encontrados junto a las evidencias correspondientes. Es importante señalar que durante el curso 2019/2020 no hubo ningún docente de Educación Secundaria, por eso hay una falta de resultados en ese curso, así como que los datos que se encuentran en la tabla 45, los cuales se han sacado de los informes de ES1 y ES2 durante los cursos que aparecen reflejados.

Tabla 45.

Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Secundaria

Educación Secundaria					
Curso 2017/2018		Curso 2018/2019		Curso 2020/2021	
Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora
Desconfianza del sistema de evaluación por desconocimiento	Demostrar con evidencias y concienciar al alumnado	Mismo inconveniente que en curso anterior.	Mejorar el diseño de las rúbricas.	Mismo inconveniente que cursos anteriores.	Incidir en la importancia del aprendizaje frente a la calificación.
Excesiva carga de trabajo en	Agrupamientos flexibles y/o metodologías	Mayor carga de trabajo a la hora de diseñar los	Implementar los	Mismos inconvenientes	Reutilización instrumentos

grupos numerosos	basadas en proyectos	instrumentos de evaluación	instrumentos paulatinamente	que cursos anteriores
Poca aceptación y escepticismo por parte del resto de profesores partidarios de un sistema de evaluación tradicional	Propuestas de formación en centros, cursos, seminarios, grupos de trabajo relacionado con metodologías más innovadoras.	-	-	-

Fuente: elaboración propia

El primer inconveniente de desarrollar sistemas de EFyC en la etapa de Educación Secundaria tiene que ver con el desconocimiento del sistema de EFyC por parte de los alumnos. Al igual que sucede en Educación Primaria se debe a la falta de experiencias previas y a la demanda de calificaciones frente a la evaluación que les ofrecen los sistemas de EFyC. En cuanto a las propuestas de mejora los docentes propusieron: (a) demostrar con evidencias que este tipo de sistemas funciona; (b) mejorar el diseño de las rúbricas utilizadas; (c) incidir en la importancia del aprendizaje y las valoraciones de la evaluación que se realiza frente a la calificación final.

“Hay una falta de cultura en cuanto a la participación del alumnado en la evaluación. Los alumnos, como es normal debido a la tradición educativa recibida, se preocupan en exceso por la nota” (Informe ESI, 20/21).

“ESI 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, 20-21).

El aumento en la carga de trabajo es el segundo inconveniente que destacan en esta etapa, el cual lo reflejan durante todo el estudio de caso. Al igual que en la etapa de Educación Primaria se debe a la dificultad de realizar un seguimiento individualizado en grupos numerosos y al aumento de la carga de trabajo al diseñar nuevos instrumentos de EFyC y corregir los mismos. Las propuestas de mejora son: (a) realizar agrupamientos flexibles dentro de la misma aula; (b) emplear metodologías basadas en proyectos; (c) reutilizar instrumentos ya diseñados adaptándolos a nuevas clases y contextos.

“Una vez diseñado las actividades de aprendizaje, el profesor podrá utilizarlas para posteriores cursos añadiendo las modificaciones pertinentes, en un ciclo continuo de investigación acción” (Informe ESI, 20/21).

El último inconveniente que señalan es la poca aceptación por parte de los demás compañeros docentes ante los sistemas de EFyC, frecuentemente son docentes que optan por sistemas de evaluación más tradicionales. Las propuestas de mejora serían llevar a cabo procesos de FPP, igual que se ha destacado en Educación Primaria:

“Se puede proporcionar al profesorado formación permanente en EFyC para todas las etapas educativas e incentivar su puesta en práctica” (Informe ES2, 17/18).

Inconvenientes de las prácticas de EFyC en Educación Universitaria

En la tabla 46 se muestra un resumen de los inconvenientes y las propuestas de mejora que los docentes de Educación Universitaria señalan que han tenido sus prácticas de EFyC durante cuatro cursos académicos; posteriormente se realiza un análisis pormenorizado.

Tabla 46.*Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuesta de mejora para la etapa de Educación Secundaria*

Educación Universitaria							
Curso 2017/2018		Curso 2018/2019		Curso 2019/2020		Curso 2020/2021	
Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora	Inconvenientes	Propuestas de mejora
Aumento en la carga de trabajo del alumnado y del profesorado.	Reducir el número de actividades y/o reutilizar y adaptar instrumentos de EFyC.	Mismo inconveniente que en curso anterior	Mismas propuestas de mejora Marcar los tiempos con antelación.	Mismo inconveniente que en cursos anteriores	Mismas propuestas de mejora Ofrecer diferentes vías de trabajo	Mismo inconveniente que en cursos anteriores	Mismas propuestas que en cursos anteriores Hacer un registro real de las horas de trabajo empleadas. Enseñar al principio de curso habilidades para mejorar el aprendizaje autorregulado.
Reticencia del alumnado ante el sistema de EFyC	Explicaciones sobre los beneficios de la EFyC	Mismo inconveniente y falta de sistematización de entregas.	Sistematizar las entregas completas desde el principio.	-	-	Mismo inconveniente y falta de comprensión.	Mismas propuestas de mejora que en cursos anteriores.

-	-	Falta de rigor en las auto y co-evaluaciones.	Concienciar al alumnado de la necesidad de rigor.	-	-	Falta de rigor en las autoevaluaciones.	Mismas propuestas de mejora. Realizar procesos de evaluación compartida y calificación dialogada.
Desconocimiento del grado de aprendizaje que tienen los alumnos sobre el contenido abordado en cada asignatura.	Realizar pruebas online de resolución inmediata para tener una mejor idea de los contenidos más difíciles de aprender y los que no tengan tanto problema	Mismo inconveniente que en curso anterior.	Mismas propuestas de mejora que en curso anterior.	-	-	-	-
Mayor preocupación por la calificación que por el aprendizaje.	Explicar la propuesta de EFyC detalladamente. Facilitar los instrumentos de EFyC al comienzo de curso y explicar funcionamiento	Mismo inconveniente que en cursos anteriores	Misma propuesta de mejora que en cursos anteriores	Mismos inconvenientes que en cursos anteriores	Mismas propuestas de mejora que en cursos anteriores	Mismos inconvenientes que en cursos anteriores	Mismas propuestas de mejora que en cursos anteriores

Fuente: elaboración propia

El aumento en la carga de trabajo primer inconveniente que destacan los docentes de Educación Universitaria, el cual lo reflejan durante todo el estudio de caso. Las propuestas de mejora son: (a) reducir el número de tareas o actividades para que no suponga tanta carga de trabajo, tanto para alumnos como para profesores; (b) reutilizar los mismos instrumentos de EFyC adaptándolos a cada curso y a cada situación; (c) hacer un registro real de las horas de trabajo empleado por el alumnado, tanto dentro como fuera del aula y hacer una comparativa con las horas reales de la asignatura; (d) enseñar al principio de curso habilidades para mejorar el aprendizaje autorregulado.

“Quizás una alternativa para que se dedique menos horas sea reducir el número de artículos o documentos sobre los que tienen que hacer el trabajo, así como aligerar el contenido de las fichas de sesiones prácticas para que no se conviertan en pura monotonía y les pueda desmotivar” (Informe EU6, 17/18).

“Este proceso implica mucha constancia por parte del alumnado y algunos, al estar en el primer curso, les supone una carga de trabajo que no saben gestionar. Hay que ofrecer en la vía mixta una alternativa para que los estudiantes que no sean capaces de autorregularse entreguen sobre las prácticas de la asignatura en un portafolio” (Informe EU7, 19/20).

“El alumnado se queja de haber trabajado mucho el grado de exigencia de la asignatura ha sido elevado para ellos. Quizá no tienen consciencia de la carga docente del trabajo autónomo y grupal fuera del aula se les pedirá que realicen un registro de horas de trabajo con el fin de que comparen las horas de trabajo con las horas que tendría que dedicar en total a la asignatura según el proyecto docente” (Informe EU3 y 10. 20/21).

“Implica mucha constancia por parte del alumnado y algunos estudiantes les suponen una carga de trabajo que no saben gestionar como posible solución hay que enseñarle la primera semana de curso habilidades para mejorar el aprendizaje autorregulado (Informe EP7, 20/21).

Los docentes de la etapa universitaria también señalan como inconveniente las reticencias que muestran los alumnos ante el desconocimiento de los sistemas de EFyC. Esto puede deberse a que los alumnos vienen con un bagaje bastante grande de evaluación tradicional, es lo que han vivenciado a lo largo de toda su vida, por lo tanto, llegar a asignaturas universitarias donde el sistema de evaluación no es el sistema de evaluación tradicional les genera muchas reticencias por desconocimiento. Como propuestas de

mejora: (a) hacer más explícitas las explicaciones sobre el sistema de EFyC y los beneficios que conlleva; (b) sistematizar las entregas completas desde el principio.

“Se puede explicar con mas detalle el proceso de evaluación, aunque se incluye en la guía y se explica, parece que surgen dudas importantes en el proceso” (Informe EU4, 17/18).

“EU5 señala que los alumnos al principio no estaban acostumbrados a este tipo de evaluación, pero ha notado mucha mejoría desde el principio, sobretudo en participación y en implicación; además valoran muy positivamente el sistema de EFyC” (Acta 7, 20/21).

“EU8 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, 20-21).

La falta de rigor de los alumnos al realizar procesos de autoevaluación y co-evaluación es un inconveniente que también se ha mostrado en las etapas anteriores. Los docentes de la etapa universitaria señalan que, en ocasiones, los alumnos pretenden favorecer a otros alumnos y no terminan de ser objetivos, ni con ellos mismos ni con sus compañeros. Como propuestas de mejora destacan: (a) concienciar a los alumnos de la importancia de realizar estos procesos con rigor y objetividad; (b) realizar procesos de autoevaluación y co-evaluación de manera guiada.

“Mentalizar al alumnado ante la evaluación crítica de su propio trabajo y del de sus compañeros, asumiendo posibles errores y viendo posibles soluciones a los mismos” (Informe EU9, 18/19).

En general los docentes de todas las etapas educativas muestran algunos inconvenientes y reticencias que se encuentran durante los procesos de EFyC. Lo más interesante es que los docentes destacan propuestas de mejora para solventar dichos inconvenientes y, así, mejorar su práctica educativa y generar responsabilidades en el alumnado en el cumplimiento de tareas:

“Los inconvenientes, que los hay al igual que en las propuestas de evaluación y calificación tradicional, son superados con creces por las recompensas. Las ventajas y beneficios que ofrece este sistema de evaluación y calificación se centran tanto en las personas implicadas como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mejora del rendimiento académico de los alumnos ha sido una consecuencia lógica de la mejora de sus aprendizajes” (Informe EPI, 17/18).

4.5. Los sistemas de EFyC durante el confinamiento por la COVID-19

En esta categoría se exponen los resultados referentes a lo que sucedió en los sistemas de EFyC que los docentes participantes del seminario desarrollaron durante el confinamiento ocasionado por la pandemia COVID-19. Este estudio de caso también se ha visto afectado por la pandemia COVID-19, pues las prácticas de EFyC que estaban realizando los docentes del seminario tuvieron que ser adaptadas de manera urgente a la modalidad telemática, al igual que el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas.

Para analizar qué supuso la llegada de la pandemia COVID-19 para el seminario y los docentes que participaban en él se detallan los resultados diferenciando en las siguientes subcategorías: (a) cambios de los sistemas de EFyC durante el confinamiento; (b) viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento; (c) participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento; (d) carga de trabajo del docente durante el confinamiento; (e) carga de trabajo del alumnado durante el confinamiento.

Los resultados muestran que los cambios de los sistemas de EFyC durante el confinamiento se deben principalmente a las técnicas que tuvieron que utilizar los docentes de todas las etapas para implementarnos; en cuanto a la viabilidad de estos sistemas hay diferencias respecto a las diversas etapas educativas, debido a que en las etapas inferiores fue más difícil desarrollar estos sistemas, porque dependían de las familias para trabajar con alumnos tan pequeños, mientras que en etapas universitarias no tuvieron tantos problemas. En cuanto a la participación del alumnado se muestran las diferencias y similitudes entre etapas educativas durante el confinamiento, haciendo especial hincapié a las dos últimas subcategorías sobre el aumento de la carga de trabajo del profesorado y del alumnado.

4.5.1. Cambios de los sistemas de EFyC durante el confinamiento

Todos los docentes del seminario realizaron cambios en sus sistemas de EFyC para adecuarse a la enseñanza telemática e implementar nuevas herramientas digitales, excepto uno de ellos, que no ha podido por la temprana edad de sus alumnos (Educación Infantil):

“EII señala que no ha sido posible realizar EFyC porque solo ha recibido feedback e información de algunos padres debido a la temprana edad de sus alumnos de Educación Infantil” (EP1, CC-19).

Los docentes mostraron diversos motivos para realizar estos cambios, el principal de todos fue la obviedad de no poder realizar un seguimiento presencial de sus alumnos y, por tanto, la imposibilidad de aportar feedback en tiempo real. Para adaptarse a esta nueva situación de confinamiento adaptaron el proceso de enseñanza-aprendizaje a un proceso online y a distancia en su totalidad y a realizar las retroalimentaciones de manera telemática y, en la mayoría de las ocasiones, en diferido.

“Si, he realizado algunos cambios. Sobre todo, a la hora de darles el feedback. Antes lo hacía de forma oral in situ en muchas de las actividades; ahora la mayoría es por escrito o en videollamadas semanales. Esto hace que me lleve más tiempo dar un feedback de calidad y por tanto he tenido que priorizar actividades de aprendizaje para seguir mi sistema de EFyC” (EP5, CC-19).

Dado que era imposible realizar observaciones presenciales, la EFyC se realizó a partir de las evidencias recogidas en las tareas telemáticas.

“He modificado totalmente el sistema de evaluación, porque al ser el primer año que lo aplico totalmente en la asignatura de lenguaje y teniendo los resultados en cuenta para la calificación, me he tenido que replantear como plantearse a los niños de manera telemática. Debido a la temprana edad de los alumnos, las familias son los receptores, transmisores y supervisores de todo y no he creído conveniente sobrecargar con listas de control o escalas graduadas. He eliminado la autoevaluación y la coevaluación, de momento” (EP6, CC-19).

En cuanto a las dinámicas de evaluación se volvieron más flexibles en cuanto a ítems a evaluar, fechas de entrega de tareas y modalidad de entrega, puesto que pasaron a ser todas digitales. En consecuencia, se produjeron cambios en los sistemas de EFyC en cuanto a los instrumentos utilizados, los tiempos y los porcentajes de calificación. Algunas actividades fueron eliminadas, ya que no se podían realizar telemáticamente.

“EPI comenta que para hacer cambios en el sistema de evaluación de cualquier aula supondría realizarlo durante un curso entero o un trimestre, mientras que en esta situación hemos tenido que hacerlo en días o en semanas escasas, para adaptarnos a las características de esta situación. Añade que, en su caso, ha tenido mucha suerte por llevar tanto tiempo con sus alumnos, todos saben manejar la plataforma que está utilizando ahora, pero comenta que la situación no es tan fácil para todo el mundo; todos hemos tenido que hacer un gran esfuerzo” (Acta 7, 19-20).

Tras analizar las respuestas de los docentes participantes en el seminario, se realiza una comparativa entre los cambios más comunes realizados en los sistemas de EFyC en situación de educación presencial y en situación de educación telemática.

Los datos que aparecen en la tabla 47 son una síntesis de los cambios más relevantes que los docentes reflejaron en el CC-19, acerca de sus sistemas de EFyC en educación presencial y telemática.

Tabla 47.

Comparativa de diversos aspectos de la EFyC antes y durante la educación telemática por COVID-19

Aspecto	Sistema de EFyC presencial	Sistema de EFyC telemático
Características del sistema de EFyC	El sistema presencial de EFyC es más viable a la hora de detectar errores, además se puede perfeccionar con mayor facilidad en la modalidad presencial puesto que permite introducir continuamente cambios, ampliaciones y mejoras.	En el sistema de EFyC telemático es más difícil detectar errores y poder perfeccionarlo de manera continua. Para poder desarrollar la EFyC telemático con garantías es necesario flexibilizar el proceso, ir a lo importante y ser muy claro.
Actividades de aprendizaje	Las actividades de aprendizaje podían ser individuales o grupales; partían de los conocimientos e intereses del alumnado, realizadas en un espacio y tiempo concreto, con materiales para todos e interrelación entre alumnos y docente.	Las actividades durante el confinamiento suelen ser mayoritariamente individuales y se adaptan a la enseñanza telemática; en todas se emplean las TIC y se flexibilizan los tiempos para realizarlas, dando importancia a la autonomía, autorregulación y responsabilidad del alumnado. En las etapas educativas más tempranas, los docentes tuvieron que contar con la colaboración de las familias para desarrollar el sistema de EFyC.
Feedback	Hay tiempo específico para realizar feedback (individual o grupal); suele ser inmediato cuando se detecta el error.	El feedback se hace on-line a posteriori, a veces se pierde el mensaje en el transcurso de los días.
	Entregas en papel con plazos máximos para corregir de una semana.	Entregas a través del campus virtual o el correo electrónico; en algunas ocasiones se ha dejado hasta 10 días para corregir los documentos.
Técnicas de evaluación	Auto-evaluación o co-evaluación (individual o en grupos) después de las tareas presenciales.	Desarrollo de autoevaluación individual.

Instrumentos de evaluación	El sistema de evaluación presencial en ocasiones es puramente analógico mediante fotocopias, materiales auto-correctivos, etc.	Inclusión de las TIC como sistema de evaluación mediante rúbricas on-line, actividades digitales evaluables, utilización de nuevas aplicaciones, etc.
	Los instrumentos de evaluación para cada actividad los lleva a cabo el docente.	Los instrumentos de evaluación on-line también están al alcance de familiares y alumnos.
Tipos de exámenes	Exámenes en papel con preguntas de desarrollo y cortas. En algunos casos había procesos de co-evaluación.	Exámenes en formato digital (tipo test, en conjunto los miembros de las carpetas colaborativas...). Si se hace autoevaluación, los alumnos pueden indicar respuestas correctas e incorrectas.

Fuente: elaboración propia

Hay un consenso entre los docentes en cuanto a que los contenidos principales no cambiaron debido a la situación de educación on-line, pero sí se modificaron los tiempos de entrega y se redujeron los contenidos menos esenciales.

“EP3 comenta que en su situación actual de docencia online ha recibido la orden de ralentizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ella manda prácticas que duren 15 días para flexibilizar las entregas a la situación de cada alumno” (Acta 6, 19-20).

También hay consenso en cuanto al refuerzo de contenidos impartidos durante el curso 2019/2020. La mayoría señala que fue necesaria una flexibilización de contenidos y de evaluación, para que se pudieran adaptar a la enseñanza telemática y a la situación que vivió cada alumno, para no fomentar la desigualdad.

“EP5 interviene para señalar que el mayor problema es que se quede algún alumno en el camino, por ello hay que asegurarse que todos tengan acceso a los recursos y puedan seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Acta 6, 19-20).

Los resultados muestran que, los docentes de todas las etapas educativas dieron importancia al proceso de EFyC como sistema que fomentó la continuidad de la E-A durante el confinamiento, pues pudieron seguir implicando a sus alumnos en el proceso de E-A, aportaron *feedback* de manera telemática y recibieron valoraciones positivas por parte del alumnado.

“EP7 si que siente que el hecho de hacer e implementar los instrumentos de EFyC y aportar feedback de manera individualizada ha facilitado el proceso de aprendizaje durante el confinamiento,

porque las entregas de información han sido muy concisas” (Acta 8, 19-20).

“EU3 concluye diciendo que cree que la EFyC en esta situación de enseñanza online la está favoreciendo bastante porque el cambio no ha sido brusco, el único cambio que ha hecho ella ha sido reducir el número de prácticas para flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos” (Acta 6, 19-20).

“EU3 la EFyC le ha facilitado bastante el trabajo, el feedback y entregas que ha dado a los alumnos han sido puntuales, certeros y muy bien valorados por el alumnado” (Acta 8, 19-20).

4.5.2. Viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento

En cuanto a la viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento, las respuestas fueron dispares. En la tabla 48 se muestran los resultados de esta subcategoría, señalando el porcentaje de docentes que considera los distintos grados de viabilidad. Estos grados han sido distribuidos en cuatro niveles: (1) nada viable; (2) solo en parte; (3) en gran parte; y (4) completamente. También se muestra en la tabla los motivos para esta consideración que dieron los docentes, así como algunos extractos de sus intervenciones.

Tabla 48.

Grado de viabilidad del sistema de EFyC durante la educación on-line por el confinamiento

Grado de viabilidad y porcentaje de docentes	Motivos	Evidencias
Nada viable, 13% de docentes	<p>-Desde el ciclo de Educación Infantil se tomó la decisión de dar actividades orientativas y no obligatorias durante la enseñanza on-line; no exigieron evaluación y no se desarrolló EFyC.</p> <p>-Había familias con situaciones complicadas durante esta situación, por ello desde algunos de los equipos directivos y desde la administración se pidió bajar el nivel de exigencia hacia los alumnos en cuanto a tareas y contenidos.</p>	<p><i>“Desde el ciclo de Educación Infantil de mi centro se ha decidido mandar de forma orientativa actividades y propuestas abiertas para que aquellas familias que decidan ponerlo en práctica, pero no de forma obligatoria, por tanto, sólo son algunas familias las que siguen estas pautas y me es inviable aplicar la EFyC, no siempre tengo constancia de lo que hacen los alumnos, solo de manera puntual y en casos contados” (EII, CC-19).</i></p>
Sólo en parte, 33% de docentes	<p>-Algunos alumnos no eran suficientemente autónomos para guiarse por un feedback o utilizar instrumentos de evaluación durante la enseñanza telemática; totalmente dependientes de un adulto para manejar las TIC (docentes o familias).</p> <p>-Algunas actividades de aprendizaje y/o evaluación se sustituyeron por otras que se adecuaban mejor a la situación de enseñanza on-line.</p> <p>-Se realizó una modificación de los instrumentos de EFyC para adecuarse a la enseñanza digital, se reorganizaron los contenidos e ítems nuevos con la ayuda de lo aprendido sobre EFyC en el seminario de FPP.</p>	<p><i>“La EFyC en mi caso solo es viable en parte, porque los alumnos no son autónomos para guiarse sin supervisión del adulto por un feedback o utilizar determinados instrumentos de autoevaluación. Partimos de que el intercambio de información con las familias se hace a través de medios digitales, plataformas telemáticas, diferentes pestañas... esto hace al niño totalmente dependiente del adulto para acceder a sus trabajos y correcciones del mismo por su temprana edad” (EP6, CC-19).</i></p>
En gran parte, 27% de docentes	<p>-Las listas de control y las escalas descriptivas se utilizaron de manera telemática.</p> <p>-Los feedback fueron muy concisos y breves, fueron a lo esencial; se daban después de las actividades de manera telemática a través del correo electrónico o plataformas virtuales.</p> <p>-Hubo cambios en los instrumentos de evaluación para adecuarlos a la enseñanza telemática, pero el resto del proceso de evaluación fue similar.</p>	<p><i>“La EFyC es en gran parte viable porque el seguimiento se sigue haciendo, pero en modalidad virtual, se aporta retroalimentación a través del correo electrónico” (EU4, CC-19).</i></p> <p><i>“Mantengo las mismas técnicas de evaluación y sigo ofreciendo un sistema de evaluación que ayude al alumno a mejorar. Mi sistema es viable en gran parte por el cambio que tuvimos que hacer en uno de los instrumentos de la asignatura, pero el</i></p>

		<i>resto de la asignatura se está llevando a cabo de forma muy similar a lo que haríamos en educación presencial, aunque no con la misma carga para el docente” (EU7, CC-19).</i>
Completamente, 27% de docentes	<p>-Se ajustaron las actividades y el proceso de evaluación a la situación de enseñanza telemática para que fuera viable.</p> <p>-Adaptación de entregas mediante anticipación del trabajo semanal, flexibilizando el proceso de entrega.</p> <p>-La utilización de sistemas de EFyC favoreció la transición de la educación presencial hacia la educación on-line.</p>	<p><i>“Llevo a cabo actividades de evaluación viables para los alumnos y para el profesor. Solo hay que ajustar la forma de hacerlas a distancia, pero no por la actividad en sí, sino por los aspectos como coordinación profesor-familias/alumnos, familiarización con la situación actual, etc.” (EP5, CC-19).</i></p> <p><i>“Los alumnos también han destacado que no se sienten agobiados con la asignatura gracias al sistema de EFyC” (Acta 6. 19-20).</i></p>

Fuente: elaboración propia

En las reuniones de seminario los docentes argumentaron que, como los sistemas de EFyC se flexibilizaron, fueron viables y esto les favoreció bastante el proceso de cambio hacia la enseñanza telemática. Además, los docentes de todas las etapas señalaron que el modelo de evaluación formativa fue el indicado por la administración para desarrollarlo durante la enseñanza telemática en el confinamiento.

“EU4 señala que una muestra importante de que la evaluación formativa ha ayudado a desarrollar la enseñanza online es que ha sido la opción que se ha promovido desde la enseñanza universitaria, no sólo a los profesores que ya trabajaban con ella sino a todo el profesorado. Por lo tanto, ver que la administración y toda la normativa han promovido la evaluación continua es una muestra de ello. EU1 señala que él considera que la respuesta es obvia puesto que ha sido la propuesta oficial de todas las universidades y han promovido la evaluación continua frente a la evaluación tradicional. EPI añade que en Educación Primaria la ley dice que la evaluación debe ser global y continua, mientras que en evaluación secundaria dice que debe ser formativa, por lo que es muy triste que tenga que ver esta crisis sanitaria para que todos nos atendamos a lo que dice la ley” (Acta 8, 19-20).

En la segunda pregunta de esta categoría preguntamos si se puede hacer EFyC durante la enseñanza on-line, 4 docentes dijeron que no, mientras que los 20 docentes restantes dijeron que sí. Los docentes que dijeron que no, argumentaron que el proceso de educación on-line es complicado en edades tempranas, como en los primeros cursos de Educación Primaria o Educación Infantil; también dijeron que puede ser una evaluación

viable pero no fiable, porque las respuestas no siempre son realizadas de manera autónoma por el alumnado y, en ocasiones, son ayudados por sus familias.

“EP6 añade que la EFyC se ha venido un poco abajo por el confinamiento (el trabajo por rincones es inviable, las exposiciones orales con las familias algunos si que lo hacen, pero algunos no), trabajar online se hace complicado con niños tan pequeños. Afirma que hay buen feedback porque manda tareas y los niños si que las hacen, pero añade que, en el proceso de entregar las tareas mediante fotografías, los cuadernos llegan limpiísimos, con las tareas previamente corregidas por los padres, por lo que el feedback, aunque sea bueno es escaso” (Acta 7, 19-20).

Los que sí pudieron llevar a cabo la EFyC destacaron varias características del proceso: (a) si pudieron, pero fue complicado porque exige un trabajo extra por parte del profesor; (b) si fue posible, aunque el contacto con el alumno fue menor porque fue telemático; (c) fue más fácil cuando las dinámicas de EFyC ya eran conocidas por los alumnos y trabajadas previamente durante varios años, de forma que el cambio a la educación telemática no interfirió en el sistema de EFyC en estos casos.

“Creo que para hacer evaluación compartida en este proceso de enseñanza on-line es necesario que previamente se haya trabajado mucho en clase y que los alumnos estén perfectamente acostumbrados a ella. En caso contrario, creo que es inviable e innecesaria” (EP5, CC-19).

“Sí podemos hablar de evaluación formativa, en este caso digital. Ellos siguen recibiendo retroalimentación en todo su proceso de aprendizaje de forma individualizada, se les permite seguir mejorando sus producciones, la evaluación no tiene únicamente un fin calificador y esta evaluación les sigue permitiendo aprender de sus errores. Ellos mismos, en las reflexiones que hacen reflejan que si que estamos llevando a cabo un proceso de evaluación formativa y es posible hacerlo” (EU7, CC-19).

4.5.3. Participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento

La participación del alumnado en la EFyC durante la enseñanza telemática también tuvo cambios, aunque en la mayoría de los casos los alumnos siguieron participando y, como se ha mostrado en la subcategoría anterior, en algunos casos la EFyC facilitó la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“EU3 señala que prácticamente no ha tenido que hacer adaptaciones en su proceso de EFyC y además una de las alumnas ha valorado positivamente la EFyC que han desarrollado y ha señala que “ojalá fuera así en todas las asignaturas”, lo ha destacado por el aprendizaje

continuo en el tiempo y por sentirse partícipes de dicho aprendizaje en este momento de cambio debido al COVID-19” (Acta 7, 19-20).

No obstante, los docentes encontraron diferencias de participación del alumnado entre el sistema de educación presencial y el sistema telemático:

“EP5 considera que esta situación ha generado una pérdida de contacto en cuanto a la elaboración de las tareas: algunos alumnos tenían ayuda de los padres, otros no han podido hacer las tareas por diversos motivos y se han descolgado... En definitiva, aunque lo ha intentado ha visto que hay bastante diferencia en el aprendizaje que han tenido los alumnos que mejor lo han llevado y los que no” (Acta 8, 19-20).

“EU7 señala que se ha producido una pérdida de contacto y falta de coordinación docente y han surgido algunos problemas, al igual que se ha producido una pérdida de coordinación entre los alumnos: el aprendizaje ha sido mucho más individualizado” (Acta 8, 19-20).

En las etapas educativas inferiores la participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento fue mucho menor que en etapas superiores. Así lo mostraron los docentes de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria:

“EII contesta que en su ciclo se ha tomado la decisión de enviar recomendaciones y orientaciones el primer día de cada semana, pero todo es orientativo y muy opcional, sin evaluación, los padres pueden enviar alguna foto de lo que vayan haciendo, pero sin complica la vida a las familias” (Acta 6, 19-20).

“EP7 termina diciendo que en primaria e infantil es una situación muy difícil porque dependes de las familias y de su conexión o accesibilidad de acceso a los recursos tecnológicos” (Acta 6, 19-20).

“EP6 interviene para comentar su situación señalando que con sus alumnos está realizando videollamadas en las que también participan sus familias, en ellas se centra en hacer juegos con sus alumnos para repasar algunos contenidos; afirma que es muy difícil trabajar contenidos nuevos al ser alumnos tan pequeños porque lo que quieren es enseñarte su casa, sus juguetes...” (Acta 7, 19-20).

Para mantener el contacto con los alumnos y propiciar la participación, los docentes utilizaron diversos recursos, todos ellos tecnológicos de una u otra forma, como por ejemplo: (a) videollamadas individuales y grupales, el recurso más utilizado por todos ellos; (b) contacto a través de correo electrónico, sobretudo en etapas superiores; (c) aula virtual y diferentes aplicaciones, utilizadas en todas las etapas educativas y; (d) contacto mediante teléfono a través de WhatsApp o llamadas telefónicas; (e) clases telemáticas grupales; (f) tutorías individuales/grupales; (g) participación en foros con sus alumnos.

“El seguimiento es fundamentalmente individual, tanto en situación normal como ante la nueva situación, se da respuesta a las necesidades de cada alumno y se le orienta en función de su ritmo de aprendizaje” (EU4, CC-19).

“EP2 señala que ha intentado aplicar la EFyC fomentando la participación del alumnado cuando tenía videollamadas con ellos para poder tener ese diálogo con los alumnos; ha realizado mucho feedback a través del correo electrónico en las entregas de tareas. También ha realizado autoevaluación cuando mandaba retos a través de la app Genially” (Acta 8, 19-20).

“EP7 se está centrando sobretodo en que todos los niños se conecten de alguna manera y sean partícipes del proceso, aunque sea por WhatsApp personal” (Acta 6, 19-20).

Al tratarse de medios tecnológicos también se encontraron algunas particularidades: (a) los alumnos de etapas inferiores precisaban de la ayuda y colaboración de sus familias; (b) en ocasiones los recursos no eran suficientes para todos los miembros de la familia ya que tenían que compartir los mismos en horario laboral; (c) en algunos casos puntuales se vivieron situaciones complicadas dentro de la familia lo que no facilitó la participación en el sistema de EFyC de algunos alumnos.

“EU5 señala que las actividades de aprendizaje que tienen que elaborar lo están desarrollando mediante videollamadas, aunque hay algunos alumnos que tienen problemas tecnológicos para conectarse o seguir las clases algunas veces” (Acta 6, 19-20).

“EU9 señala que es importante que los niños escuchen a su maestro y vean que les hace seguimiento con pequeñas conexiones y que a pesar de la situación vean que sus profesores están ahí para ayudarles y darles herramientas para que sean autónomos y puedan seguir con el proceso, lo que es un reto muy importante” (Acta 6, 19-20).

Para ahondar más en la participación del alumnado durante el confinamiento por COVID-19 se plantearon 3 preguntas abiertas sobre participación en el cuestionario CC-19. La primera de ellas: “¿tú sistema de EFyC te permite atender a la individualidad del alumnado en esta situación?”, los docentes señalaron que sus sistemas de EFyC si que les permitían atender esta individualidad, a excepción de dos docentes que no pudieron aplicar su sistema de EFyC con los alumnos debido a la situación de confinamiento.

Varios docentes señalaron que el sistema de EFyC permite atender a la individualidad del alumnado porque han planteado modelos de autorregulación del aprendizaje, sin incidir lo suficiente en ello, pero si mostrando algunos ejemplos de estos modelos de

autorregulación: mandan un plan de trabajo semanal o quincenal a los alumnos y son ellos los que deciden cuándo y cómo hacen las tareas. Cuando los alumnos entregan las tareas se les aporta un feedback con los aspectos más generales y los más concretos de cada trabajo para que puedan mejorarlo.

“El sistema que aplico, desde sus inicios, me permite conocer al alumnado, su situación, en qué punto se encuentra e intentar optimizar su aprendizaje” (CC-19. EU7).

La segunda pregunta sobre participación del cuestionario CC-19 tenía dos partes: (a) “¿En qué medida está respondiendo tu alumnado al proceso de EFyC que estás planteando y cuántos siguen este proceso?”; (b) “¿puedes contestar en porcentajes sobre el total?”. Los resultados se presentan en la tabla 49:

Tabla 49.

Respuestas a la pregunta: ¿en qué medida está respondiendo tú alumnado al proceso de EFyC que estás planteando?

	Muy bien, nadie se ha desenganchado	La gran mayoría responde bien, pero algún caso se ha desenganchado	Regular o mal, se han desenganchado del proceso
¿En qué medida está respondiendo tu alumnado al proceso de EFyC que estás planteando?	12 docentes afirmaron que la totalidad de su alumnado sigue ligado al proceso de EFyC	5 docentes afirman que la gran mayoría de los alumnos responde bien al proceso de EFyC, debido a que saben qué se le va a evaluar antes de realizar las tareas.	3 docentes afirman que la totalidad o casi la totalidad de sus alumnos se han desligado del proceso de EFyC, debido principalmente a la edad de los niños (Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria)
¿Cuántos alumnos siguen el proceso de EFyC?	15 docentes señalaron que el 100%	1 docente señaló que el 55% (algo más de la mitad)	3 docentes señalaron que entre el 0% y el 20%

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes afirmaron que la totalidad de su alumnado siguió ligado al proceso de EFyC (12 docentes de 20), mientras que, cuando se les preguntó por el porcentaje de alumnos que siguen el proceso, 15 docentes señalaron que el 100%. Mientras que sólo 3 docentes señalaron que sus alumnos habían desligado del proceso, sobre todo por la temprana edad de los niños, concretamente los primeros cursos de Educación Primaria y la etapa Educación Infantil.

“Todo el alumnado sigue trabajando en un proceso de EFyC. Hemos tenido que adaptarnos, eso sí, a diferentes ritmos, dadas las condiciones actuales. (...) Creo que las condiciones actuales exigen precisamente eso, adaptación, responsabilidad y empatía por parte del docente” (CC-19. EU7).

La tercera pregunta del cuestionario CC-19 sobre participación fue: “¿Consideras que el sistema de EFyC que utilizas actualmente puede hacer que fomente o que evite la exclusión de los alumnos ante esta situación?” La totalidad de los docentes señalaron que el sistema de EFyC en sí no fomenta la exclusión de los alumnos en esta situación; aunque sí señalaron que puede producirse una brecha educativa con los alumnos que no entregan las tareas y, por tanto, no puede hacerse EFyC ni aportar feedback a estos alumnos.

“mi manera de entender la educación es completamente contraria al sistema tradicional. Si realmente aplicó un sistema de EFyC no debería estar excluyendo a ningún alumno. Para que esto ocurra, he tenido que dar más amplitud y ser más flexible, eso sí, con los plazos de entrega, la forma de participación y los sistemas de entrega. No todos los alumnos disponen de los recursos suficientes para poder conectarse a un foro a una hora determinada, subir documentos con mucha capacidad o participar en una clase virtual. Esta situación nos exige adaptarnos a los cambios y tratar de no generar más desigualdades de las que ya pudiéramos tener en el aula, por ello he valorado cada caso personal y he tratado de adecuar mi forma de trabajo a las distintas realidades que está viviendo cada alumno en este momento” (EU7, CC-19).

“En parte puedo ayudar a evitar la exclusión, porque les pregunto por los medios que tienen e intento adaptarme a sus necesidades en la medida de lo posible. Pero no siempre ocurre esto” (EP2, CC-19).

“Creo que el problema de la exclusión o no de los alumnos ante esta situación no depende del sistema de EFyC, sino de otros muchos factores, que lamentablemente no podemos solventar” (EP7, CC-19).

También consideraron que según la implicación familiar podría haber exclusión con algunos alumnos, puesto que los alumnos de etapas más tempranas eran totalmente dependientes de sus familias para seguir el proceso de E-A.

“En mi caso hay exclusiones debido a los diferentes niveles de implicación familiar. Hay familias que me envían los trabajos diarios o semanales, se preocupan de que sus hijos hagan las correcciones o mejoras que les indico, me preguntan dudas... Hay alumnos que se están quedando sin ese feedback, puesto que las familias no hacen una devolución periódica de los trabajos, ni hay dudas. En un caso de mis alumnos, no hay comunicación” (EP6, CC-19).

A colación con la pregunta anterior, los docentes señalaron otras formas de exclusión que, si se produjeron por la situación de enseñanza online, y propusieron una serie de soluciones para solventar dichas situaciones. Las exponemos a continuación en la tabla 50.

Tabla 50.

Situaciones de exclusión que se produjeron con los alumnos durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 y posibles soluciones de los docentes.

Situaciones de exclusión que se produjeron debido al COVID-19	Soluciones que podrían solventar las situaciones de exclusión
Se amplió la brecha digital debido a problemas con las tecnologías por falta de medios, recursos o acceso.	Se enviaron tutoriales a las familias para solventar la brecha digital. También se facilitaron los recursos digitales de los que disponían los centros educativos para que pudieran usarse en las casas de los alumnos sin recursos.
En la situación de enseñanza online los alumnos dependían de las familias y su nivel de implicación; había familias muy implicadas en el trabajo de sus hijos y otras totalmente desbordadas por situaciones familiares desfavorables.	Los docentes consideraron los medios que tenían las familias y se adaptaron a sus necesidades en la medida de lo posible. Aumentaron el interés por conocer la situación de cada alumno y su familia.
En algunas ocasiones la actitud del alumnado fue desfavorable, sobretodo en cursos superiores en los que la situación de enseñanza online los ha llevado a abandonar el cuatrimestre o asignatura.	Para solventar este problema los docentes flexibilizaron las entregas de tareas (tanto en forma como en tiempo), y reorientaron la situación hacia el ritmo de aprendizaje y necesidades del alumnado.

Fuente: elaboración propia

Los docentes encontraron otras situaciones de exclusión debido a la pandemia, por ejemplo, la brecha digital por la falta de, conexión tecnológica o aparatos tecnológicos para conectarse, a lo que pusieron como situación de mejora enviar tutoriales a las familias y a los alumnos para resolver la brecha digital y facilitar los recursos digitales del colegio.

En definitiva, los sistemas de EFyC no generaron ningún tipo de exclusión, es más permitieron a los docentes tener un seguimiento mayor de sus alumnos; aspecto que, como se ha mostrado en anteriores categorías, favorece este sistema de evaluación en situación de educación presencial.

“Si realmente aplico un sistema de EFyC no debería estar excluyendo a ningún alumno. Para que esto ocurra he tenido que dar más amplitud y ser más flexible con los plazos y forma de entrega y participación. No

todos los alumnos disponen de recursos suficientes para poderse conectar a un foro a una hora determinada, subir documentos con mucha capacidad o participar en una clase virtual. Esta situación nos exige adaptarnos a los cambios y tratar de no generar más desigualdades de las que ya pudiéramos tener en el aula, por ello he valorado cada caso personal y he tratado de adecuar mi forma de trabajo a las distintas realidades que está viviendo cada alumno en este momento”. (EU7, CC-19).

4.5.4. Carga de trabajo del docente durante el confinamiento

En la tabla 51 se presentan los resultados de la carga del trabajo que tuvieron los docentes durante la enseñanza telemática debido al confinamiento. En esta tabla también se recogen algunas intervenciones y respuestas dadas por los participantes del seminario.

Tabla 51.

Carga de trabajo de los docentes en la situación de enseñanza on-line debido al confinamiento

Carga de trabajo y porcentaje	Motivos	Citas
Menos carga de trabajo, 20% de docentes	-No emplearon sistemas de EFyC durante el confinamiento. -La EFyC en las pocas tareas que mandan son opcionales.	<i>“El feedback diario con los alumnos ocupa gran parte de mi trabajo diario, pero no llega a ocupar el tiempo que ocupara durante las clases presenciales. Actualmente puede ocupar entre una o dos horas diarias, pero en la modalidad presencial el intercambio de información con los alumnos, entre ellos y el intercambio de estímulos visuales y auditivos es casi constante” (EP6, CC-19).</i>
Similar carga de trabajo, 13% de docentes	-El feedback y las correcciones que realizaron de manera telemática son similares a las que realizaban de manera presencial.	<i>“EP5 explica que la EFyC ha generado una sobrecarga de trabajo ya que ha requerido de mucho tiempo para dar un feedback de calidad” (Acta 8, 19-20).</i>
Más carga de trabajo, 67% de docentes	-Diseño de instrumentos para llevar a cabo la EFyC on-line. -Adaptación de la EFyC y criterios de evaluación a la modalidad telemática. -Las correcciones a ordenador fueron mas tediosas.	<i>“La carga de trabajo es mayor porque tengo que hacer escalas descriptivas específicas para cada actividad, e incluso cambiar ciertos criterios de evaluación en algunos casos individuales” (EP8, CC-19).</i> <i>“Esta docente señala que se necesitan muchas más horas de trabajo, ya que requiere mucha más dedicación debido a la situación actual para poder corregir y llevar todo al día. Añade que las dudas se contestan de forma individual a los alumnos, a veces no se</i>

conecta todo el grupo y se crean problemas de exclusión que intenta solventar dando soluciones personalizadas, intentando que las cosas vayan de la mejor manera posible” (Acta 6, 19/20).

Fuente: elaboración propia

La mayoría de docentes señala que ha tenido mas carga de trabajo por diversos motivos, como muestra la tabla anterior. Uno de los motivos más comunes que señalan los docentes es que tardaron mucho más tiempo en aportar un feedback de calidad: en la educación presencial ese feedback se da de manera inmediata, oral y en común en muchas ocasiones; mientras que en la educación telemática el feedback se dio diferido, escrito e individual.

“EP4 señala que donde más inconvenientes ha tenido ha sido en aportar feedback por la sobrecarga de trabajo que ha tenido, ya que lo ha realizado a través de trabajo escrito que han enviado los alumnos (...) no tiene nada que ver la carga de trabajo con un grupo numeroso de manera presencial, que se realiza de manera más llevadera, que de manera telemática. Como conclusión señala que, si que ha podido realizar el proceso de EFyC, pero con muchas más horas dedicadas a la pantalla del ordenador” (Acta 8, 19-20).

“EU7 contesta que, si que ha tenido que hacer modificaciones en el sistema de EFyC, pero necesita más horas ya que requiere mucha más carga de trabajo la situación actual, para poder corregir y llevarlo todo al día. Añade que las dudas se contestan de forma individual a los alumnos, a veces no se conecta todo el grupo y se crean problemas de exclusión que intenta solventar dando soluciones personalizadas intentando que las cosas vayan de la mejor manera posible” (Acta 6, 19-20).

Otro de los motivos más comunes por los que la carga de trabajo ha aumentado son las correcciones. Para poder realizar un seguimiento individualizado y desarrollar una educación de calidad durante la educación telemática, las correcciones tuvieron que ser más pormenorizadas y detalladas, aumentando la carga de trabajo para los docentes.

“EP2 añade que tarda mucho más en corregir los trabajos (Corregir cada video, mandar feedback individual, hacer anotaciones...) y no sabe hasta que punto esto va a servir” (Acta 6, 19-20).

“EU5 tiene más carga de trabajo, el motivo es que tarda el doble de tiempo en corregir trabajos que antes al tener que hacerlo online. Además, señala que en cuanto al TFG que tutoriza va lento, su alumna está viviendo una situación en casa algo complicada, por lo que le está dando márgenes más amplios de tiempo” (Acta 6, 19-20).

Respecto a la pregunta sobre las horas semanales empleadas en el sistema de EFyC que realizan los docentes, podemos establecer cuatro rangos (ver tabla 52).

Tabla 52.

Horas semanales empleadas por los docentes en el sistema de EFyC durante la educación on-line debido al confinamiento

Carga de trabajo del profesorado	Porcentaje de docentes	Horas semanales de trabajo en el sistema de EFyC on-line durante el confinamiento
Nula	13%	Ninguna hora semanal.
Baja	13%	Entre 2 y 3 horas semanales.
Media	20%	Entre 5 y 6 horas semanales.
Alta	54%	Entre 8 y 12 horas.

Fuente: elaboración propia

En consecuencia, con las dos tablas que se muestran en esta subcategoría de resultados, la mayoría de docentes que implantaron sistemas de EFyC durante el confinamiento ha tenido mas carga de trabajo y ha empleado muchas más horas semanales para desarrollar este sistema de evaluación durante el confinamiento.

“EUI expone que su carga de trabajo como docente ha aumentado el triple de esta situación, señala que tiene mucho más trabajo y cree que los alumnos aprenden mucho menos de este sistema” (Acta 6, 19-20).

4.5.5. Carga de trabajo del alumnado durante el confinamiento.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes sobre la carga de trabajo del alumnado en esta situación hubo diversas opiniones como se muestra en la tabla 53.

Tabla 53.

Carga de trabajo del alumnado en la situación de enseñanza on-line debido al confinamiento

Carga de trabajo del alumnado y porcentaje	Motivos	Citas
Menos carga de trabajo, 20% de los docentes	-La carga de tareas ha disminuido durante la enseñanza on-line (especialmente en etapas inferiores). -No hacen segundas entregas a modo de mejora al haber	<i>“EP7 plantea que ella les va a proponer actividades pero que ellos solo manden una única actividad a la semana de cada área (una de lengua, una de matemáticas...); al ser tutora puede hacerlo y coordinar así la gestión de la carga de trabajo del alumnado” (Acta 6. 19/20).</i>

	flexibilizado el sistema de EFyC on-line.	<i>“La carga de trabajo de los alumnos es menor porque no hacen segundas entregas” (EP8, CC-19).</i>
Similar carga de trabajo, 53% de los docentes	-La carga de trabajo es similar en los casos en los que el trabajo es similar, no influyendo si es presencial u on-line.	<i>“La carga de trabajo para el alumno no se diferencia mucho de la que hubiera tenido de forma presencial. He intentado que estuviera equilibrada para que no sufrieran una abundancia de tareas no significativas y poder regular su aprendizaje. Además, la constante adaptación de los tiempos a sus situaciones personales, les ha permitido flexibilizar la carga de trabajo y poder seguir aprendiendo” (EU7, CC-19).</i>
		<i>“Creo que, en general, y por lo que me cuentan, el tiempo que están dedicando a sus tareas es similar al de antes del confinamiento” (EP5, CC-19).</i>
		<i>“EP2 comenta que hasta el momento están intentando que los alumnos hagan tareas semanales o quincenales, para que la carga de trabajo no sea excesiva para los alumnos” (Acta 6, 19-20).</i>
Más carga de trabajo, 27% de los docentes	-En esta situación de educación a distancia los alumnos tienen que utilizar nuevas herramientas como videollamadas, clases on-line o tareas extra, lo que genera más carga de trabajo.	<i>“En cuanto a los alumnos supongo que también tienen una carga de trabajo extra, ya que además de realizar las videollamadas tienen que hacer las actividades que se mandan de cada área” (EP2, CC-19).</i>

Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de los docentes consideran que los alumnos tuvieron una carga de trabajo similar a la de antes del confinamiento, puesto que se flexibilizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esto es la percepción de los docentes sobre la carga de trabajo de sus alumnos, por lo que si se preguntara directamente al alumnado la percepción podría ser distinta.

5. CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos a través de los cinco objetivos específicos de esta investigación. En cada uno de estos objetivos específicos, a su vez, se van a desgranar una serie de sub-apartados que conformarían las sub-categorías analizadas.

5.1. Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario

Para dar resolución al primer objetivo específico: analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario se ha atendido a dos subapartados concretos: (a) desarrollo docente a través del seminario de FPP; (b) utilidad de los ciclos de Investigación-Acción.

5.1.1. Desarrollo docente a través del seminario de FPP

En cuanto al desarrollo docente a través del seminario de FPP todos los participantes afirman que el seminario ha contribuido a su evolución como docentes gracias a la FPP, aportando calidad a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el desarrollo profesional parece incrementarse cuando está ligado a procesos colaborativos de FPP e I-A, como destacan numerosos autores (Córdoba et al., 2016; López-Pastor et al., 2011, 2016; Marcelo & Vaillant, 2009), sobre todo por aspectos como el aumento de la reflexión sobre la propia práctica docente (González & Barba, 2014; Nieto, 2000).

Los participantes del seminario valoran positivamente su capacidad para atender a su propio desarrollo docente, en cuanto a desarrollar procesos de innovación en sus aulas y en cuanto a su capacidad para investigar sobre su propia práctica educativa. Estos procesos generan la necesaria actualización docente para mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos, de la que habla Souto-Seijo et al. (2020) al analizar en su estudio

que este desarrollo profesional es necesario, tanto si se hace mediante actividades formales como no formales. Estos procesos de actualización educativa los proponen tanto la Unión Europea como la UNESCO, y también se recogen en la actualidad legislativa de nuestro país (LOE, 2006; LOMLOE, 2020).

Además, la FPP que se produce de manera internivelar en el seminario hace que los docentes aprendan colaborativamente, independientemente de la etapa educativa a la que pertenecen. Como sucede en la experiencia del grupo de I-A cooperativo-formativo de Mancila et al. (2018), en la que se profundiza a nivel teórico en la educación para transformar las prácticas educativas reales que se llevan a cabo en todas las etapas educativas, es decir, se reflexiona sobre la teoría para poder desarrollarlo con garantías en la práctica, todo ello de manera internivelar, pues también participan docentes desde Infantil hasta Universidad.

Múltiples autores destacan el carácter colaborativo de la FPP (Latorre, 2003; Pérez-Granados, 2018; Serrano, 2012), un aprendizaje colaborativo que se produzca de manera simultánea, en el mismo espacio y tiempo como señala Soto (2002). Además, el hecho de que la FPP que se ha desarrollado en este estudio de caso se realice sobre las prácticas educativas que llevan a cabo los docentes hace que se produzcan aprendizajes más significativos para todos ellos (Imbernón, 2007; Andreu & Labrador, 2011; Margalef, 2005; Soto, 2002; Tomas-Folch & Durán-Bellonch, 2017).

También afirman que esta FPP debería ser una condición indispensable de la práctica docente para la necesaria y continua actualización profesional. Aspecto que también muestran en sus textos Domínguez & Vázquez (2015), Imbernón (2017), Pérez-granados, (2018) & Souto-Seijo et al. (2020). Sobre todo, porque la FPP permite al docente adaptarse a las nuevas exigencias a las que se enfrenten los docentes diariamente en los centros educativos (Domínguez & Vázquez, 2015).

5.1.2. Utilidad de los ciclos de Investigación-Acción.

En esta subcategoría de investigación se muestran también los resultados sobre la utilidad de los ciclos de I-A para el desarrollo docente de los participantes del seminario. La I-A es la modalidad de FPP que se ha desarrollado en el seminario internivelar (Kennedy, 2005, 2014).

Los docentes señalaron que los ciclos de I-A son útiles para mejorar en múltiples aspectos: (a) en su propia práctica educativa; (b) en el propio proceso de enseñanza-

aprendizaje; (c) su capacidad reflexiva y su autocrítica. Pues como señala Barba-Martín (2019, p. 320) en un estudio similar con un grupo de I-A que se centra en la FPP sobre educación inclusiva: “la I-A participativa permite crear un espacio formativo cercano, compartido, ético, crítico y basado en evidencias científicas, capaz de incidir en factores que potencian el desarrollo profesional de los participantes y de producir transformaciones sociales”. Como también lo señala Pérez-Van-Leenden (2019).

Los docentes consideran que la utilidad de los ciclos de I-A del seminario es muy positiva por diversos aspectos, que también se han encontrado en otras experiencias de FPP: (a) el aprendizaje colaborativo que se produce (Barba-Martín et al., 2016; Córdoba et al., 2016; Fernández-Díaz & Calvo, 2012); (b) las experiencias que se comparten disminuyen el aislamiento profesional (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016); (c) estar contextualizado en prácticas reales en todas las prácticas educativas (Barba-Martín et al., 2016; Fernández-Díaz & Calvo, 2012; Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016); (d) tener más datos para reconducir su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor et al., 2016); (e) desarrollo docente (Li, 2008; López-Pastor et al., 2016; McGee, 2008; Pedraza & López-Pastor, 2015); (f) han aprendido sobre EFyC a nivel teórico y práctico, a partir del aprendizaje, la reflexión y el cuestionamiento de sus prácticas docentes (Fraile, 2004; Jiménez et al., 2021; López-Pastor et al., 2016); (g) se han cuestionado sus propias prácticas profesionales a partir de su propia reflexión como docentes (Whitehead, 1989).

No obstante, algún docente de la etapa de Educación Primaria señaló no ser del todo consciente de lo que implica a nivel teórico realizar sistemas de I-A; puesto que a nivel práctico todos ellos desarrollan estos procesos de manera sistemática, al principio recogen mucha información, pero después pasan a recoger mucha menos. Este aspecto conlleva una de las propuestas de mejora del seminario: la sistematización de la recogida de datos en cada una de las fases de los ciclos y espirales de I-A, realizando reflexiones en cada una de las etapas y no sólo al final. Además, esta sistematización, tanto individual como colectiva, podría ayudarles a analizar las situaciones que realizan y a seguir construyendo nuevos conocimientos a través de la I-A (Aranguren, 2007),

5.2. Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos, así como los resultados obtenidos.

Para discutir en cuanto al segundo objetivo específico: analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario se ha atendido a cuatro sub-apartados concretos: (a) análisis de las dinámicas del seminario; (b) valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento: universidad-escuela y escuela-universidad; (c) ventajas del seminario internivelar; (d) inconvenientes del seminario internivelar y propuestas de mejora.

5.2.1. Análisis de las dinámicas del seminario

Los resultados han mostrado que el seminario, las dinámicas y las actividades realizadas durante los cuatro cursos académicos han evolucionado favorablemente, puesto que se han adaptado a los participantes del mismo y a sus circunstancias (González & Barba, 2014; Rosales, 2000).

Las dinámicas del seminario se han adaptado a las circunstancias de cada curso y de los participantes del mismo pues, de esta manera, se aseguraba la viabilidad y la utilidad del propio seminario para los docentes. En este sentido, destacamos la experiencia de Jiménez et al. (2021) quienes comentan que en su experiencia de seminario colaborativo varios docentes abandonaron el grupo de trabajo, porque había niveles diferenciados de conocimiento, experiencias y motivación. Estos autores consideran que si hubieran atendido al nivel de todos los docentes que formaban parte no habrían abandonado, por lo que se puede considerar, que el hecho de que en este caso se haya adaptado el devenir del seminario a las circunstancias del alumnado ha sido un acierto y un punto a favor para el desarrollo del mismo.

La I-A y las dinámicas del seminario contribuyen al desarrollo continuo del profesorado. En este sentido, McGee (2008) señala varias similitudes con el funcionamiento del seminario: (a) metodología de trabajo; (b) situar el proyecto en y sobre la práctica educativa real; (c) ciclos de revisión y reflexión sobre la práctica; (d) establecer relaciones entre teoría y práctica como forma de reconstruir el conocimiento profesional; (e) colaborar entre el profesorado participante como base de funcionamiento. Córdoba et al. (2016) ya señaló que la tarea docente puede mejorar a través de dinámicas de I-A que transformen la realidad educativa mediante grupos de trabajo de inquietudes e intereses similares. Además, los procesos de FPP a través de I-A colaborativa pueden ayudar a

superar problemas que se pueden presentar en la propia docencia, como es el caso de adaptarse a los cambios sociales a través de las necesarias innovaciones educativas (Copello & Sanmartí, 2001;) o de la falta de coordinación entre docentes que imparten materia en un mismo centro o etapa educativa (Imbernón, 2019).

5.2.2. Valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento: universidad-escuela y escuela-universidad.

La valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento (universidad-escuela y escuela-universidad) está muy bien valorada por todos los participantes del seminario. Los procesos de desarrollo profesional de los docentes parecen ser mayores al formarse colaborativamente con otros docentes (Córdoba et al., 2016).

Los docentes valoran muy positivamente la vía de transferencia de conocimiento de universidad a la escuela porque les aporta información veraz y rigurosa sobre EFyC, obtienen una FPP de calidad y aprenden sobre lo que se está impartiendo en universidad. En el trabajo de Mancila et al. (2018), el cual también se fundamenta en un grupo de trabajo internivelar sobre FPP a través de la I-A, señala que la base teórica sólida que les proporciona el grupo de trabajo incide en desarrollo docente, porque les proporciona seguridad y compromiso con su propio trabajo.

En cuanto a la vía de transferencia de la escuela a la universidad, los docentes de universidad consideran que saber qué prácticas reales se están desarrollando en los centros de etapas inferiores es muy positivo, porque les enriquece a su vez su propia docencia en la FIP (Marcelo & Estebaranz, 1998). En este caso se ha observado que los docentes no sólo aprenden sobre las prácticas y sistemas de EFyC que llevan a cabo los demás compañeros del seminario, pues, como señalan Pérez-Pueyo & López-Pastor (2017), cuando se plantea un sistema de EFyC se modifica todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (metodología, actividades de aprendizaje, objetivos, contenidos...), y, en consecuencia, los docentes de universidad también están aprendiendo sobre las prácticas educativas que se están desarrollando en etapas inferiores. Por tanto, los nexos recíprocos entre universidad y escuela son necesarios y deben estar “basados en principios de pertinencia social, reciprocidad, alteridad e intercambio mutuo, nutridos por la experiencia y el aprendizaje compartido” (Chacón et al., 2008, p. 18).

Por tanto, el distanciamiento que puede producirse entre los docentes universitarios y las prácticas reales se minimiza a través de los trabajos del seminario, “logrando un

replanteamiento entre las relaciones entre universidad y escuela que resulta en un acercamiento entre los productores de conocimiento y los encargados de difundirlo” (González & Barba, 2014, p. 402).

Además, en algún momento del estudio de caso, los docentes señalaron que esta relación internivelar les ayuda a romper estamentos y barreras entre etapas educativas y, por tanto, les permite dar continuidad al sistema educativo. Aunque no se han obtenido evidencias de si este aspecto lo llevan a la práctica fuera del seminario de FPP, parece evidente que el hecho de pertenecer a un grupo de FPP ayuda a no sentirse sólo en la tarea docente y a tener un espacio de trabajo colaborativo a modo apoyo profesional (Córdoba et al. 2016).

5.2.3. Ventajas del seminario internivelar

Las ventajas más destacables del seminario internivelar que han definido los docentes son: (a) conocer diferentes herramientas y procesos para aplicarlos en el aula; (b) aprender de manera colaborativa con otros docentes; (c) intercambiar e ideas y experiencias; (d) tener un espacio de reflexión internivelar; (e) poder transformar sus prácticas educativas; (f) adquirir un vocabulario y unos conocimientos comunes; (g) innovar y modificar el proceso de E-A a partir de la EFyC.

El conocimiento de diferentes herramientas y procesos de EFyC para aplicarlos en el aula, como sucede en otros trabajos como los de Pérez-Pueyo et al. (2008), Herrero et al. (2021) o Jiménez et al. (2021). En el trabajo de Herrero et al. (2021) se destaca que el hecho de conocer estos procesos y los instrumentos que pueden utilizarse para desarrollar EFyC a través de la FPP permite normalizar su uso en las prácticas docentes habituales.

El aprendizaje colaborativo y el apoyo que se produce entre los docentes participantes es fundamental puesto que encuentran un espacio en el que compartir dudas, experiencias y los resultados de sus procesos de I-A (González & Barba, 2014).

Otra de las ventajas encontradas es el intercambio de ideas y experiencias de manera altruista para aprender colaborativamente. Córdoba et al. (2016, p. 268) señala que el hecho de contrastar experiencias colectivamente promueve la creación de sinergias entre miembros de un mismo grupo, favoreciendo la identidad personal y profesional del docente. La sinergia que se produce en este tipo de grupos es muy enriquecedora (Jiménez et al., 2021)

Tener un espacio de reflexión internivelar sobre las prácticas docentes propias y de los demás. Este proceso de auto-reflexión propicia el aprendizaje hacia la liberación y el

empoderamiento profesional (Córdoba et al., 2016). No obstante, al contrario que pasa en otros grupos de trabajo, no se hace sobre un mismo contexto, si no sobre una misma temática en contextos de diferentes etapas educativas, como sucede en el estudio de Mancilla et al. (2018), lo que implica que se puede transformar realidades educativas diferentes en paralelo, como señala la siguiente ventaja.

Es importante señalar que para los docentes pertenecer al seminario tiene poder transformador. Los docentes participantes del seminario pueden ser agentes de cambio para sus contextos educativos y las familias de su alumnado, pues no sólo evoluciona su conocimiento privado si no también el conjunto de saberes de un grupo de trabajo y, por consiguiente, el saber colaborativo para el cambio profesional (Fraile, 2004; González & Barba, 2014). Para desarrollar este poder transformador, como señalan Herrero et al. (2021) es necesario realizar una FPP de calidad.

Las tertulias sobre diversos textos que se han producido a lo largo de los dos últimos cursos han hecho que todos los docentes tengan un vocabulario y conocimientos comunes. En este sentido es importante que la FPP se base en evidencias científicas puesto que de esta forma se puede evolucionar a partir de lo ya investigado de un modo fiable (Yao & Guo, 2018).

Innovar y modificar el proceso de E-A a partir de las prácticas de EFyC. Pues el hecho de pertenecer a un seminario de FPP puede estimular la capacidad investigadora de los docentes, como señalan González & Barba (2014) o Rosales (2000). Además, parece ser que desarrollar procesos de EFyC requiere algún grado de consenso entre docentes (Jiménez et al. 2021), puesto que desarrollar estos sistemas va más allá del diseño y aplicación de los mismos en el aula. Por este motivo parece especialmente oportuno desarrollar propuestas de FPP.

5.2.4. Inconvenientes del seminario internivelar

Los docentes participantes del seminario internivelar no encuentran apenas inconvenientes del desarrollo del seminario y, los que señalan, podrían considerarse como propuestas de mejora. Esto puede deberse a que los docentes al pertenecer a un grupo de FPP en el que aprenden y se desarrollan profesionalmente. Aunque, es cierto que se ha observado, a igual que señalan Herrero et al. (2021) que la FPP requiere compromiso e implicación para lograr una verdadera mejora docente, aspectos que no todos los docentes están dispuestos a asumir.

Los inconvenientes que destacan los docentes sobre el seminario son: (a) la duración del mismo; (b) el desconocimiento externo de prácticas de EFyC; (c) la necesidad de equiparar en importancia a la Evaluación Formativa y a la Compartida; (d) la necesidad de incorporar nuevas dinámicas al seminario. Estos inconvenientes se discuten a continuación.

El primer inconveniente que destacan es la duración del seminario, en cuanto a que los docentes quieren que las reuniones sean más largas o más reuniones al mes. Creemos que esto puede deberse al compromiso que adquieren con el seminario, puesto que necesitan más tiempo de reunión con docentes que tengan intereses e inquietudes similares a las suyas, lo que les hace avanzar en su propio desarrollo docente (Córdoba et al., 2016).

A este primer inconveniente podemos ligar el segundo, en el cual se destaca que fuera del seminario se desconocen las prácticas de EFyC en contextos reales. Esto también se encuentra en otras experiencias, en las que encuentran reticencias de los propios compañeros y cierta incompreensión en el contexto docente (Córdoba et al., 2016; Jiménez et al., 2021). Para dar solución a este inconveniente, los docentes proponen divulgar los resultados que han obtenido al final de cada curso y acercar la EFyC a los centros educativos con cursos, charlas o invitaciones a participar o ver el seminario.

Otro inconveniente que encuentran es la necesidad de dar tanta importancia a que la evaluación sea formativa como a que sea compartida. En este sentido son varios los estudios que defienden que la viabilidad de los procesos de evaluación está condicionada por la implicación y la participación de los alumnos en la misma (Hernández et al., 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Jiménez et al., 2021; Navarro et al., 2010). Para solventar este inconveniente los docentes propusieron exponer prácticas en las que se de voz a los alumnos en su EFyC, para ver cómo participan realmente.

El último inconveniente que señalaron fue el de incorporar nuevas dinámicas al seminario, como por ejemplo debatir sobre ejemplos novedosos o estudios sobre propuestas de EFyC, incluir la posibilidad de observar directamente cómo realizan EFyC los docentes con más experiencia y concienciar sobre los procesos de I-A, de manera más explícita. Estos procesos de mejora contribuyen a que la evolución de cualquier grupo de I-A sea eficaz, pues solo así se consigue evolucionar hacia prácticas educativas basadas en la investigación de los problemas reales que los docentes tienen en sus aulas (Barba-Martín, 2019; Barba-Martín et al., 2021; Córdoba et al., 2016; Pascual-Arias et al., 2022).

5.3. Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas

Esta tercera categoría de resultados a discutir va asociada al tercer objetivo específico: “analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas”. Para sintetizar los resultados de este objetivo se ha atendido a algunos aspectos concretos: (a) instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por los docentes participantes; (b) percepción del alumnado y su participación en los sistemas de EFyC; (c) carga de trabajo del profesorado y del alumnado al realizar procesos de EFyC.

5.3.1. Instrumentos y técnicas de EFyC empleadas

Los resultados muestran que los tres instrumentos más utilizados por los participantes son: (a) los proyectos de aprendizaje tutorados; (b) los portafolios y; (c) los cuadernos de campo. Mientras que los instrumentos que menos utilizan son los exámenes, en sus diferentes variantes (exámenes tipo test, orales, preguntas cerradas... etc.). Parece lógico que este sea el resultado de un grupo de docentes que realizan procesos de EFyC, puesto que con este modelo se afianza la idea de pasar de una cultura de examen, con un enfoque más tradicional, a una cultura de evaluación con un enfoque más actual, en la que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el modelo de EFyC (Blázquez & Sebastiani, 2016; Córdoba et al., 2018; Hortigüela-Alcalá, 2016; Librada et al., 2018; López-Pastor, 2009).

La técnica de evaluación más utilizada en todas las etapas es la observación participante, como también se ha observado en otras experiencias (Atienza et al., 2018; Alonso-Cortes et al., 2017; Castro et al., 2017; Hernando et al., 2017; García-Herranz, 2017; Jiménez et al., 2017; Pascual-Arias et al., 2019). En estas experiencias la observación se apoya de diferentes instrumentos como fichas de observación o seguimiento para registrar lo sucedido en dicha observación (Pérez-Pueyo et al., 2017).

En cuanto a los resultados sobre la distinción de instrumentos y técnicas por etapas, en Educación Infantil siempre se utiliza la observación participante, correcciones de las producciones de los alumnos e intercambios orales con ellos (Castro et al., 2017; García-Herranz, 2017; Pascual-Arias et al., 2019). Los instrumentos en esta etapa son variados, aunque, es cierto que son prácticamente los mismos instrumentos los que se utilizan a lo

largo de los cuatro años, esto se debe a la baja muestra de los docentes de Infantil que participan en el seminario.

En cuanto a la etapa de Educación Primaria, los instrumentos y técnicas son más diversos que en Educación Infantil puesto que hay mucha más diversidad de docentes participantes en el seminario de esta etapa y, al ser alumnos de mayor rango de edad se puede utilizar mayor variedad de instrumentos. También predomina la observación participante (Barrientos, 2017; García-Herranz, 2017; Jiménez et al. 2017) y técnicas de evaluación en las que participan los alumnos como la autoevaluación y la evaluación compartida, así como técnicas para participar en su calificación como auto-calificación y calificación dialogada. Estos procesos pueden repercutir en su capacidad de reflexión ya que les hace tener una visión ajustada y real de su propio proceso de aprendizaje y del de sus compañeros, para poder mejorar el mismo (Casado et al., 2017; García-Herranz, 2017).

Respecto a Educación Secundaria se reduce la variedad de técnicas e instrumentos por la baja muestra de docentes de esta etapa. Predomina la observación participante, la autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida (Heras & Pérez-Pueyo, 2017; Hernando et al., 2017; Lozano et al., 2017), en ocasiones se realizan estos procesos en un mismo sistema de EFyC, con el fin de que los alumnos obtengan mayor información de su proceso de aprendizaje, aunque lo obtengan desde diferentes vías (Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017). También se realizan procesos de calificación dialogada, en las que los alumnos fundamentan su calificación junto con los docentes, mediante valoraciones sobre su trabajo realizado, lo más objetivas posibles (Heras & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017).

En la etapa Universitaria la observación participante y técnicas que propician la participación de los alumnos en su evaluación predominan en esta etapa (autoevaluación, co-evaluación, calificación dialogada). Los resultados obtenidos coinciden con otras experiencias de EFyC en la etapa universitaria (Barba-Martín & López-Pastor, 2017; Gallardo et al. 2018; Manrique-Arribas et al. 2010; Martínez et al., 2019).

Estos resultados coinciden con las cinco líneas de actuación a modo de técnicas, instrumentos y dinámicas de EFyC que propone López-Pastor (2017), las cuales pueden ser complementarias entre sí y se utilizarán en función al contexto en el que se trabaje: (a) cuaderno del profesor; (b) actividades de aprendizaje específicas; (c) observación de las producciones de los alumnos y fichas de seguimiento; (d) procesos de auto-

evaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida; (e) dinámicas y ciclos de investigación educativa a modo de FPP.

En todas las etapas se han encontrado docentes que utilizan los mismos instrumentos y técnicas a lo largo de los cuatro años del seminario. Este hecho no tiene una justificación clara, ya que el uso de instrumentos y técnicas puede ir variando, pues cada año tienen alumnos diferentes o pueden impartir su docencia en contextos distintos. En cualquier caso, es necesario que encuentren un modelo de evaluación fiable, viable y útil (Chianchana, 2020, Marion et al., 2020). En la mayoría de los casos comentan que han utilizado instrumentos muy similares o iguales haciendo variaciones en los mismos para adaptarlos a cada contexto. Otra de las razones puede ser que los docentes, aunque cambien de contexto o alumnos, realizan su proceso de EFyC de manera continua y adecúan el mismo a lo que funciona o no cada año, pero sin ponerlo en práctica desde cero en cada comienzo de curso. Esta explicación podría afianzarse en la idea de Masuku et al. (2021), quien señala que si la FPP y el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje se va coordinando a medida que avanzan los cursos será cada vez más efectiva.

Uno de los aspectos más llamativos es que es únicamente en la etapa de Educación Universitaria, en la que aparece la autoevaluación docente como técnica de EFyC en la mayoría de los docentes de dicha etapa. En etapas anteriores aparece de manera esporádica y no en todos los cursos. Se considera que esto puede tener varias explicaciones: (a) realmente no siempre hacen procesos de autoevaluación docente en todos los cursos ni en todos los casos, a excepción de la etapa universitaria; (b) no lo han registrado de manera sistemática como técnica o instrumento de EFyC porque solo han registrado las técnicas e instrumentos que aplican con los alumnos; (c) al tratarse de docentes que están realizando procesos de FPP pueden considerar que su proceso de perfeccionamiento docente ya está implícito y no tienen que registrarlo como técnica o instrumento; (d) puede ser que su FIP o formación previa durante su docencia no hayan tenido formación sobre autoevaluación docente y no conozcan como pueden hacerlo; (e) al igual que el contexto condiciona la práctica educativa puede condicionarles el hecho de realizar o no prácticas de autoevaluación docente.

5.3.2. Percepción y participación del alumnado en la EFyC

Todos los docentes del seminario dan muchísima importancia a la participación del alumnado en su propia evaluación y definen algunos aspectos como determinantes para

propiciarla en todas las etapas educativas, aspectos que también se presentan en otros estudios (Andrés, 2020; López-Pastor et al., 2005, 2012; Fuentes, 2019; Santana et al., 2017): (a) presentar a los alumnos los sistemas de EFyC al principio de curso o asignatura; (b) determinar la modalidad de participación de los alumnos en cada dinámica dentro del proceso de EFyC; (c) otorgar feedback constante al alumnado; (d) realizar dinámicas de evaluación entre iguales; (e) tener en cuenta las vivencias previas sobre los sistemas de EFyC.

No obstante, estos aspectos comunes también tienen sus diferencias entre etapas educativas. La presentación de los sistemas de EFyC a los alumnos es determinante en todas las etapas educativas y, en etapas más tempranas como Infantil y Primaria, también es importante concienciar a sus familias (Castanedo & Caplloch, 2017; Herrero et al., 2020; Pascual-Arias et al., 2019).

En cuanto a la participación del alumnado en su evaluación, los docentes creen que está condicionada por su edad y su madurez en etapas inferiores, y por su grado de implicación en etapas superiores.

En cuanto al feedback es determinante en todas las etapas educativas (Santana et al., 2017; López-Pastor et al., 2012). No obstante, en este caso no hay diferencias entre etapas, si no en la modalidad de dar feedback, ya sea individual o grupal, o bien oral o escrito.

Las dinámicas de evaluación entre iguales se pueden realizar en todas las etapas educativas, aunque en etapas tempranas puede ser más difícil que en etapas superiores, puesto que pueden aparecer más conflictos.

Por último, hay unanimidad en cuanto a que es determinante considerar si los alumnos tienen vivencias previas con los sistemas de EFyC, pues es más sencillo de implementar si las han tenido que si no, como también señalan en su estudio Hortigüela-Alcalá et al. (2015).

5.3.3. Carga de trabajo del profesorado al realizar sistemas de EFyC

En esta categoría también se analiza la carga de trabajo del profesorado realizando sistemas de EFyC. A nivel general, todos los docentes del seminario sí que han tenido un aumento en la carga de trabajo al comenzar a emplear sistemas de EFyC, sobretodo en cuanto a la realización de instrumentos de EFyC y dinámicas de feedback con el alumnado. Esto coincide con lo que señalan López-Pastor et al. (2007) y Romero Martín et al. (2014), puesto que llevar a cabo sistemas de EFyC conlleva más carga de trabajo

frente a los sistemas de evaluación tradicionales, al tener que realizar mayores dinámicas de evaluación continua a lo largo de todo el proceso (correcciones, feedback, diseño de instrumentos, etc.). También han mostrado que esta carga de trabajo se aligera a medida que adquieren experiencia.

Para determinar la carga de trabajo del profesorado, únicamente se dispone de datos de la etapa Universitaria, puesto que es la única en la que se puede hacer una comparativa entre las horas de trabajo y las horas que tiene la asignatura debido a los créditos ECTS que la componen. En este sentido el promedio del número de horas por crédito impartido por los docentes de universidad ha sido de 30h/ECTS, un dato viable para los docentes dentro de la carga de trabajo que pueden asumir (Castejón et al, 2011; Julián et al., 2010; Martínez-Mínguez et al., 2015; Romero-Martín et al., 2014). También se observó un aumento en la carga de trabajo en el curso 2019/2020, esto puede deberse a la pandemia COVID-19, aspecto que se comprobará posteriormente.

5.3.4. Carga de trabajo del alumnado al participar en sistemas de EFyC

En esta subcategoría también se ha analizado únicamente la etapa de Universidad, puesto que es la única en la que se tienen datos, así como una relación que establece que 1 crédito ECTS corresponde a 25 horas de trabajo. En los dos primeros cursos la relación es correcta (25,91 h/ECTS y 25,35 h/ECTS) y en el último curso algo más elevada, 28,5h /ECTS. En otras experiencias como la de Atienza et al. (2016) Dorta et al. (2017) o Falchikov (2005) se comprueba que no hay una carga de trabajo mayor que la asignada y, cuando los alumnos comprueban la diferencia de horas, toman consciencia de ello, como ocurre también en el trabajo de Martínez-Mínguez et al. (2015). La excepción la encontramos en el curso 2019/2020, ya que la carga de trabajo aumenta bastante llegando a 35,83 h/ECTS. Esto puede deberse a diversos factores: (a) cambios en los sistemas de EFyC; (b) diferencia de carga de trabajo entre asignaturas; (c) la situación generada por la pandemia COVID-19 en el curso 2019/2020, aspecto que se comprobará posteriormente.

5.4. Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas.

Para dar resolución a este cuarto objetivo específico se sintetizan los resultados de este objetivo atendiendo a algunos aspectos concretos: (a) rendimiento académico del alumnado; (b) ventajas de desarrollar experiencias de EFyC; (c) inconvenientes que se encuentran al desarrollar EFyC y las propuestas de mejora para solventarlos.

5.4.1. Rendimiento académico del alumnado

El rendimiento académico del alumnado ha sido muy positivo en todas las etapas educativas. El desarrollo de sistemas de EFyC facilita la participación del alumno y ese parece ser uno de los motivos por los que su aprendizaje es más consciente, constante y continuo, lo que incide en su rendimiento académico frente a sistemas de evaluación más tradicionales (López-Pastor et al. 2007, 2008, 2010; López-Pastor, 2009; Romero et al., 2014; Zaragoza et al., 2008).

Haciendo una diferenciación por etapas, en la etapa de Educación Primaria, los resultados son muy positivos y el porcentaje de suspensos es mínimo, mientras que el mayor porcentaje de las calificaciones suele estar en notable y sobresaliente. Estos resultados positivos pueden ser consecuencia de los diálogos que se producen entre alumnos y entre maestro-alumno, su participación en su propia evaluación y a que los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, como ocurre en otras experiencias de esta etapa como las de Castanedo & Caplloch (2017), Herrero et al. (2020) o Reyes (2019).

En Educación Secundaria, los porcentajes son muy buenos, aunque el rendimiento es algo menor que en Educación Primaria, pues el tramo de calificación que mayoritario es “bien”. En este sentido, estos resultados pueden estar condicionados porque, como señala Dorta et al. (2017) los alumnos en esta etapa están más acostumbrados a vivenciar una evaluación más tradicional y, por tanto, puede que la exigencia de continuidad que implica desarrollar procesos de EFyC les condicione su rendimiento académico, aunque, como se ha visto, generalmente lo mejora. También puede ser que, si se aplicara el sistema de EFyC de manera continuada, durante varios cursos de esta etapa, podría incidir en su rendimiento académico; de esta manera ocurre en el estudio de Area-Moreira et al. (2018) al desarrollar un modelo pedagógico particular obtienen un mayor rendimiento

académico en los últimos cursos que en los primeros. No obstante, volviendo a los sistemas de EFyC en secundaria, no se han encontrado estudios que hagan una comparativa entre etapas educativas o de manera longitudinal en esta etapa, sobre qué aspectos condicionan el rendimiento académico de los alumnos.

Por último, en Educación Universitaria, la franja mayoritaria es la de “notable” y los porcentajes de suspenso y no presentado son muy bajos. Esto es llamativo y coincide con otros estudios de EFyC desarrollados en la etapa universitaria, en los que los alumnos se implican en su evaluación y obtienen resultados académicos muy positivos (Fraile-Aranda et al., 2013; Gallardo-Fuentes & Carter, 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Manrique-Arribas et al., 2010; López-Pastor et al., 2020; Pascual-Arias & Molina, 2020; Sonlleve et al., 2019). En estos estudios se señala que los sistemas de EFyC permiten adecuarse a los estilos de aprendizaje del alumnado, mejorar su responsabilidad, y su implicación en su proceso de aprendizaje, lo que hace que mejore el rendimiento académico.

La evolución del rendimiento académico en todas las etapas suele ser positiva en la mayoría de los casos. No obstante, el rendimiento académico en el curso 2020/2021 es algo menor. Este hecho puede estar influenciado por diferentes motivos: (a) las consecuencias de confinamiento que surgió el año anterior, puesto que los alumnos trabajaron telemáticamente la mitad del curso 2019/2020 y los contenidos impartidos fueron menores, teniendo que recuperar este tiempo en el curso 2020/2021; (b) es posible que alguno de los docentes comenzaran con alumnos nuevos en el curso 2020/2021 y, por tanto, tuvieron que aclimatarse al nuevo sistema de EFyC, pues es probable que no lo hubieran vivenciado previamente.

5.4.2. Ventajas de las prácticas de EFyC

Las ventajas son múltiples, algunas son comunes y se han ido recogiendo año a año en todas las etapas educativas, mientras que otras no son comunes, ni en todas las etapas educativas ni en todos los años, estas se destacarán posteriormente. En cuanto a las ventajas comunes se han encontrado también en otros estudios sobre EFyC, se discuten a continuación y son las siguientes: (a) mejora del aprendizaje del alumnado; (b) aumenta la motivación de los alumnos, docentes y familias; (c) incrementa la participación del alumnado; (d) incrementa el rendimiento académico; (e) mejora el desarrollo profesional de los docentes.

Tras los resultados obtenidos se ha comprobado que la EFyC mejora el aprendizaje del alumnado en todas las etapas educativas, como sucede en otras experiencias (Fraile-Aranda, 2013, Hortigüela-Alcalá et al. 2015; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017). Esta ventaja es una de las tres perspectivas de mejora de la propia Evaluación Formativa (López-Pastor, 2009) y sucede porque la evaluación es formativa y continua, ayuda al alumnado a aprender y son conscientes de los avances y aprendizajes que realizan. Lo que les ayuda a focalizarse en ello y no en las calificaciones que obtienen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Otra de las ventajas que propicia la puesta en práctica de EFyC es que aumenta la motivación de los alumnos, de los docentes y de las familias, en el caso de las etapas educativas inferiores (García-Herranz, 2018). Esta motivación mejora a su vez la responsabilidad del alumnado, su confianza, su autoestima y su autonomía, puesto que se inicia al pensamiento crítico al darles voz sobre lo que sucede en su aula (Boud & Falchikov, 1989; López-Pastor, 2009; Fuentes, 2019).

La participación del alumnado en su evaluación es otra de las ventajas que se han encontrado al desarrollar propuestas de EFyC (Falchikov & Boud, 1989; Gallardo et al., 2018; López-Pastor et al., 2020). Pues a través de las diferentes estrategias de EFyC enfocadas hacia la mejora de los aprendizajes los alumnos despiertan su interés, su motivación y aumenta su participación activa en su aprendizaje (López-Pastor et al., 2005; Tillema, 2014). Esta participación activa hace que se incremente de manera positiva el rendimiento académico del alumnado, pues recibe feedback de manera constante y se implica en el proceso, mejorando notablemente su rendimiento (Fraile et al., 2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Romero et al., 2014).

La puesta en práctica de EFyC mejora el clima del aula, incrementándose la complicidad y la confianza entre el alumnado y los docentes (Barrientos et al., 2019; Herranz & López-Pastor, 2014), como también se señalan en otras experiencias como la de Pascual-Arias et al. (2019) en la que se fomentó el clima positivo entre los niños de Educación Infantil y la resolución de problemas.

La última de las ventajas que se han encontrado es sobre el desarrollo profesional del docente, puesto que el seguimiento continuo que realizan los docentes sobre la EFyC a su vez le exige la permanente y continua preparación docente. Estos procesos además generan una mayor satisfacción docente por los progresos del alumnado y los propios

(Barrientos et al, 2019; Herrero et al., 2021; Molina & López-Pastor, 2019; Palacios & López-Pastor, 2013).

Estos resultados se encuentran en las experiencias que se acaban de destacar con especial similitud, como es la que recoge Herrero et al. (2021) en la que además optan por procesos de Investigación-Acción en la FPP, para aplicar sistemas de EFyC y mejorar su práctica educativa.

Los docentes han destacado otras ventajas, pero no son comunes a todas las etapas educativas:

Tanto en la etapa de Educación Infantil como en la etapa de Educación Primaria, destacan como ventaja que se fomenta el conocimiento individualizado del alumnado, aspecto primordial en estas etapas educativas (Casado & Pérez-Pueyo, 2017; García-Herranz, 2019). No obstante, el conocimiento individualizado del alumnado también se da en la etapa universitaria, así lo muestran experiencias como las de Hortigüela-Alcalá et al. (2015) o Martínez-Mínguez (2017). Este conocimiento individualizado a través de los procesos de EFyC permite intervenir y orientar el proceso de aprendizaje de manera continua y por tanto mejorarlo de manera constante (Casado et al., 2017).

En Educación Primaria, además de las ventajas descritas anteriormente, los docentes señalaron que el uso de instrumentos de EFyC resulta útil porque por un lado ellos dan el salto a la calificación de manera más sencilla y, por otro lado, los alumnos son conscientes del proceso de calificación y están de acuerdo con las calificaciones que reciben al final del proceso de evaluación (Barrientos et al., 2019; Herranz & López-Pastor, 2014). En un estudio en la etapa Universitaria, Atienza et al. (2016) señalan que los alumnos perciben que la calificación que reciben se ajusta más a los aprendizajes que han desarrollado a lo largo de la asignatura.

En Educación Secundaria se destaca como ventajas la transparencia del proceso de evaluación que propicia la EFyC. Esto también sucede en otra experiencia en la misma etapa de Costejá et al., (2017), los cuales destacan que la transparencia lo propicia la coherencia de la concreción curricular, el desarrollo de actividades de aprendizaje a través del sistema de EFyC.

En la etapa Universitaria las ventajas que destacan son la variedad de herramientas que se pueden utilizar y crear para desarrollar EFyC; aspecto que, como señala Pérez-Pueyo et al. (2017) se produce en todas las etapas educativas al implementar sistemas de EFyC.

En esta línea, en la etapa Universitaria, se ha mostrado en este estudio que los docentes consideran que la EFyC es un sistema que ofrece alternativas a todos los estudiantes, en función del compromiso que quieran adquirir (Gutiérrez-García, 2017). Parece ser que el compromiso de los alumnos mejora a través del empleo de sistemas de EFyC en todas las etapas, desde Educación Infantil (García-Herranz, 2017) y Primaria (Casado et al., 2017) hasta la etapa Universitaria (Santos & Martínez, 2017).

5.4.3. Inconvenientes de las prácticas de EFyC y propuestas de mejora

En cuanto a los inconvenientes de las prácticas de EFyC, al igual que se ha señalado en ventajas, algunos de ellos son comunes a todas las etapas educativas y otros no. Por tanto, los inconvenientes que son comunes a todas las etapas educativas y sus propuestas de mejora son: (a) aumenta la carga de trabajo de los docentes; (b) los alumnos no siempre son rigurosos y objetivos con los procesos de auto-evaluación y evaluación entre iguales; (c) los sistemas de EFyC en ocasiones son desconocidos para los docentes y para los alumnos.

El aumento de la carga de trabajo para los docentes es el inconveniente principal que encuentran al empezar a realizar procesos de EFyC. Al igual que pasa en otros trabajos (Barba et al., 2010; Martínez-Mínguez, et al., 2014; Romero-Martín et al. 2014), por lo que sería necesario ajustar las iniciativas de EFyC a la carga de trabajo que el docente pueda asumir (Jiménez et al., 2021). Las propuestas de mejora que proponen son diversas como reutilizar instrumentos de EFyC adaptándolos a cada grupo/clase, realizar agrupamientos flexibles para dar feedback grupal, o también, recoger sus producciones aleatoriamente.

Otro de los inconvenientes que han señalado es que, en ocasiones, la información que aportan los alumnos sobre su propia evaluación, como en procesos de auto-evaluación y evaluación entre iguales, puede no ser objetiva. Como propuesta de mejora definen: dar más tiempo a los alumnos en el caso de que sean más pequeños para que puedan aprender las dinámicas y dar explicaciones detalladas para que sean realistas y justos. En este sentido es necesario que los alumnos comprendan previamente los procedimientos e instrumentos de EFyC, sólo de esta manera podrán participar en el proceso con rigor y eficiencia (Jiménez et al., 2021; Pérez-Pueyo et al., 2017; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017).

También se recoge como inconveniente el hecho de que, en ocasiones, los docentes desconocen previamente los sistemas de EFyC, puesto que no han vivido ni aprendido sobre este tipo de evaluación en su FIP. Por ello es necesario una buena base formativa de EFyC antes de aplicar estos sistemas (Barrientos et al., 2019; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Molina & López-Pastor, 2019; Pascual-Arias & López-Pastor, 2019), así como una necesaria colaboración entre docentes (Córdoba et al., 2016) para intentar desarrollar sistemas similares de evaluación en un mismo grupo/clase.

El desconocimiento de los sistemas de EFyC por parte de los alumnos también se ha considerado un inconveniente, de fácil solución, ya que los docentes han solventado este hecho con explicaciones detalladas y constantes, así como facilitando los instrumentos de evaluación al principio del proceso. Esta solución se considera uno de los pilares de la puesta en marcha de la EFyC, puesto que los alumnos necesitan comprender el proceso de evaluación que se va a realizar y en el que van a participar (Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017).

En cuanto a los inconvenientes propios de cada etapa, en Educación Infantil se ha señalado como inconveniente el desconocimiento de una posible adaptación de los sistemas de EFyC a los ACNEAE; como propuesta de mejorar se determinó realizar formación sobre este tema y conocer al grupo previamente a comenzar con el proceso de EFyC.

En el caso de la Educación Primaria se ha destacado como inconveniente la necesidad de realizar instrumentos multinivel en lugar de instrumentos genéricos. Este inconveniente no se ha destacado en todos los casos de Educación Primaria, ni en todos los cursos, puesto que este inconveniente se ha destacado al final del estudio de caso. Esto es interesante porque, parece indicar, que los docentes están haciendo reflexiones más profundas al final del estudio y, con la práctica y la participación en el seminario de EFyC, están llegando a perfeccionar su propia práctica docente.

En cuanto a la etapa Universitaria destacan como inconveniente que la preocupación por la calificación es mayor que la preocupación por el aprendizaje. Como propuesta de mejora se propone explicar las ventajas de la EFyC y solventar este inconveniente con la práctica de los sistemas, ya que, como se detalla en los estudios de Atienza et al. (2016), los alumnos con la práctica valoran los sistemas de EFyC frente a la evaluación más tradicional.

5.5. Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes del seminario

Para dar resolución al último objetivo específico se ha atendido a cuatro sub-apartados concretos: (a) cambios en los sistemas de EFyC durante el confinamiento; (b) viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento; (c) participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento; (d) carga de trabajo del docente y del alumnado durante el confinamiento.

5.5.1. Cambios en los sistemas de EFyC durante el confinamiento

En cuanto a los **sistemas de EFyC durante el confinamiento**, todos los docentes del seminario señalan que realizaron cambios en estos sistemas debido a la pandemia COVID-19; con el fin de adecuarse a la enseñanza telemática (García-García, 2020; Grande et al., 2021; Panadero et al., 2022) implementaron nuevas herramientas digitales para llevar a cabo la EFyC; con el fin de desarrollar una evaluación digital a partir de técnicas y herramientas innovadoras, que se ajustaran a la situación generada por la pandemia COVID-19 (González-Calvo et al., 2020; Su, 2020). Únicamente hubo una excepción en uno de los docentes, por la temprana edad de sus alumnos de Educación Infantil no pudo implementar sistemas de EFyC durante el confinamiento.

Entre los cambios más frecuentes destaca la imposibilidad de aportar feedback en tiempo real y la necesidad de adaptarlo a realizado mediante herramientas digitales: en diferido, telemáticamente, a través de correo electrónico o videos. Las dinámicas de evaluación se volvieron más flexibles y aunque los contenidos no cambiaron, si lo hicieron las fechas y la modalidad de entrega. Por tanto, las TIC facilitaron esa flexibilidad para desarrollar la EFyC, aspecto que los docentes valoran en gran medida (Romero-Martín et al., 2017).

El seminario adquirió una importancia especialmente relevante para todos los docentes participantes con la llegada de la pandemia COVID-19. Puesto que, además de ser un grupo de trabajo, se convirtió en una fuente de recursos y apoyo para todos ellos, al tener que enfrentarse a una situación inédita y totalmente desconocida. La llegada de la pandemia requirió la adopción de medidas para aumentar la resiliencia de los docentes (Román et al., 2020) y su propia formación (Cifuentes-Faura, 2020) para afrontar los retos de la situación generada por la COVID-19.

5.5.2. Viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento

Respecto a la **viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento**, gran parte de los docentes del seminario siguieron llevándolos a cabo, en mayor o menor medida. Estos sistemas fueron viables porque se flexibilizaron y favorecieron bastante el cambio a la educación telemática. Esto fue posible porque la EFyC permitió realizar una evaluación orientada hacia el aprendizaje y la participación del alumnado, aspecto que también señaló García-Peñalvo et al. (2020).

Estos sistemas sí que se llevaron a cabo, aunque fuera complicado porque les exigió un trabajo extra, tenían menos contacto con los alumnos al desarrollar una educación telemática, en la que se evaluara el proceso y facilitara el seguimiento del alumnado (Fardoun et al., 2020) y se realizara una evaluación positiva (Trujillo et al., 2020); para los docentes de este estudio fue más fácil realizar los procesos de evaluación con alumnos que ya conocían los sistemas de EFyC de otros años que los que no. La evaluación formativa fue una alternativa eficaz y viable para afrontar los desafíos que supuso la llegada de la pandemia COVID-19 (Mollo-Flores & Medina-Zuta, 2020).

5.5.3. Participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento

En la misma línea, **la participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento** siguió siendo buena, la mayoría de los docentes respondieron que sus alumnos participaron en el proceso de EFyC durante el confinamiento. Además, la EFyC en algunos casos facilitó la continuidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. No obstante, los alumnos de etapas inferiores como Infantil y Primaria participaron menos que los de etapas superiores, puesto que los alumnos más pequeños precisaban de la ayuda de sus familias para seguir conectados al proceso de aprendizaje.

La participación se propició mediante diferentes recursos, sobre todo tecnológicos como videollamadas para impartir clases virtuales y mantener el contacto con los alumnos, utilización del aula virtual y contacto a través de correos electrónicos. Este hecho también tuvo algunos obstáculos puesto que: (a) los alumnos más pequeños necesitaban de sus familias para acceder; (b) en ocasiones no tenían los medios para acceder de manera telemática ya que en una misma familia podían necesitar estos medios para desarrollar la jornada laboral de los padres y madres; (c) en algunos casos puntuales no se facilitó esta participación por parte de las familias.

En relación a la exclusión que estos obstáculos pudieron ocasionar, los docentes señalaron que la EFyC no propició la exclusión, más bien todo lo contrario. Aunque también consideraron que algunos obstáculos, como los ligados a la brecha digital (Fernández, 2020; Fernández-Río et al., 2022; Muñoz & Lluch, 2020; Lloyd, 2020), pudieron hacer mas grande la brecha educativa de que los alumnos no llegaran a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a obtener el feedback necesario para avanzar. Montenegro et al. (2020) señala que es necesario considerar otros factores como las características del alumnado, las competencias digitales de alumnado y docentes o las condiciones estructurales y organizativas de la Administración.

Un elemento clave de esta participación a través de la EFyC fue el impulso de la autorregulación del alumnado (Gallardo et al., 2018; Panadero et al. 2014; Pérez-Pueyo et al. 2008), con diversas técnicas que los docentes tuvieron que implementar con carácter de urgencia, como mandar un plan semanal o quincenal a sus alumnos para que ellos se autorregularan en sus tareas.

5.5.4. Carga de trabajo del docente y del alumnado durante el confinamiento

Mas de la mitad de los docentes señalaron que tuvieron mas carga de trabajo debido al diseño de instrumentos para llevar la EFyC online, a la adaptación de la EFyC y criterios de evaluación a la modalidad telemática y a las correcciones que tuvieron que hacer a sus alumnos para darles feedback. La carga de trabajo pudo aumentar porque, como señalaron Grande-de-Prado et al. (2021) fue necesario combinar pruebas de evaluación, tomar medidas inclusivas, adaptase al contexto de cada alumnado y prestar atención a la protección de datos. No obstante, como señalan Rabaglietti et al. (2021) la autoeficacia y la autorregulación del alumnado pudo ser un recurso importante para que los docentes manejen situaciones estresantes como la ocasionada por la pandemia COVID-19.

Sólo un pequeño porcentaje de docentes dijeron que tuvieron menos carga de trabajo puesto que no pudieron realizar sistemas de EFyC por la temprana edad de sus alumnos y la imposibilidad de emplear una enseñanza telemática en las etapas educativas más tempranas; en este sentido, en otras experiencias se ha comprobado que el confinamiento afectó a la relación docente-alumnado y ha incrementado las desigualdades por la falta de recursos (Fidalgo, 2021; Fuentes & Álvarez, 2021). No obstante, en cuanto a la carga de trabajo docente no se han encontrado apenas estudios, quizá el motivo sea el que señalan Zydziunaite et al. (2020) sobre que la carga de trabajo de los docentes, la

distribución del tiempo de enseñanza o la autoestima de los docentes no son temas de estudio de investigación como desafíos o factores que influyen en su práctica.

Respecto a la carga de trabajo del alumnado, se analizó la percepción de los docentes sobre la carga de trabajo de su alumnado y, la mitad de los docentes consideraron que la carga de trabajo fue similar, una cuarta parte que tuvieron más carga de trabajo y la cuarta parte restante que tuvieron menos. En este sentido Therisa & Sony (2022) señalan que la carga de trabajo del alumnado durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 pudo aumentar atendiendo a seis términos que pudieron afectar a su aprendizaje en línea: (a) demanda mental; (b) demanda física; (c) demanda temporal; (e) esfuerzo; (f) rendimiento académico y; (g) frustración. Yang & Huang (2021) señalan que la carga de trabajo pudo afectar a la salud emocional de los estudiantes universitarios.

6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En este capítulo se presentarán las principales conclusiones de la presente tesis doctoral. La intencionalidad de este capítulo es dar respuesta tanto al objetivo principal de este estudio como a los cinco objetivos específicos que se han sintetizado en el capítulo uno de este documento.

Una vez se hayan especificado las conclusiones obtenidas con este estudio se pasará a definir las limitaciones y las futuras líneas de investigación de la presente tesis doctoral. De esta manera se delimitará cuáles han sido los hallazgos de este estudio, los impedimentos que se han tenido y los pasos futuros que pueden darse.

6.1. Conclusiones

El objetivo fundamental que se propone en esta tesis doctoral es el de *analizar el desarrollo docente, el funcionamiento y los resultados de un seminario internivelar sobre EFyC que desarrolla un proceso de FPP a través de ciclos de I-A, en el cual han participado docentes de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Universidad*. De este objetivo principal de la tesis doctoral derivan cinco objetivos específicos que se muestran a continuación.

6.1.1. Analizar cómo contribuye la FPP y los ciclos de I-A al desarrollo docente de los participantes del seminario internivelar.

Como conclusión a este primer objetivo específico, los resultados parecen indicar que la FPP y los ciclos de I-A sí que contribuyen al desarrollo docente de los participantes del seminario internivelar.

La FPP contribuye a su evolución como docentes, puesto que los participantes valoran positivamente su capacidad de atender a su propio desarrollo docente, en concreto a aplicar procesos de innovación e investigación sobre su propia práctica educativa.

Los docentes señalan que la FPP debería ser una condición indispensable de la praxis docente, puesto que permite la continua actualización profesional. Además, el hecho de que la FPP que realizan sea internivelar hace que los docentes aprendan colaborativamente, con independencia de la etapa educativa a la que pertenecen cada uno de ellos.

En cuanto a la utilidad de los ciclos de I-A que realizan parece ser que, si qué son útiles para mejorar, por un lado, en múltiples aspectos de su docencia individual y en aspectos colaborativos del seminario por otro lado. Respecto a los aspectos de su docencia individual: (a) como su propia práctica educativa; (b) su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y; (c) su capacidad reflexiva y autocrítica. Por otro lado, en aspectos colaborativos del seminario como (a) el aprendizaje colaborativo que se produce; (b) las experiencias que comparten hacen que disminuya el aislamiento profesional; (c) contextualizan el aprendizaje en su práctica educativa; (d) han aprendido sobre EFyC a nivel teórico y práctico y; (e) se han cuestionado sus propias prácticas profesionales.

La reflexión docente sobre la realización de sistemas de I-A conllevó a definir una de las mejoras de la propia práctica de los docentes que se realizarán en el seminario: desarrollar procesos de I-A más conscientes, puesto que al principio de los procesos de I-A cada docente recoge información de manera más exhaustiva, mientras que, a medida que avanza este proceso pasa a ser un proceso no tan habitual y recogen mucha menos información.

6.1.2. Evaluar el desarrollo del seminario internivelar de EFyC, durante cuatro cursos académicos, así como los resultados obtenidos

Las conclusiones a este segundo objetivo específico, se pueden definir en diferentes aspectos: (a) análisis de las dinámicas del seminario; (b) valoración de la doble vía de transferencia de conocimiento (Universidad-Escuela y Escuela-Universidad); (c) ventajas del seminario internivelar; (d) inconvenientes del seminario internivelar y propuestas de mejora.

Las dinámicas del seminario y las actividades realizadas en el mismo han evolucionado positivamente, adaptándose a las circunstancias de los participantes del seminario y al contexto del mismo. Parece ser que de esta manera se aseguraba la viabilidad y la utilidad del propio seminario. Este hecho ha ayudado a los docentes a adaptarse a los cambios y

circunstancias de su práctica docente, como por ejemplo a adecuarse a la situación que vivieron durante el confinamiento por la pandemia COVID-19.

La valoración de todos los participantes del seminario sobre la doble vía de transferencia de conocimiento es muy positiva. Por un lado, la transferencia de conocimiento de la universidad a la escuela es positiva porque a los docentes de la escuela les aporta una información veraz y rigurosa sobre EFyC, obtienen una FPP de calidad y aprenden sobre los contenidos que se están impartiendo en la universidad. Por otro lado, la transferencia de conocimiento de la escuela a la universidad les aporta a los docentes de universidad un conocimiento real sobre las prácticas, situaciones y realidades que se viven en las escuelas, pudiendo enriquecer así su docencia en la FIP. Además, parece ser que esta doble vía de transferencia de conocimiento minimiza el distanciamiento entre etapas educativas, aportando continuidad al sistema educativo a través de la FPP.

Las ventajas del seminario internivelar que los docentes del mismo han destacado son múltiples: (a) conocer diferentes herramientas y procesos de EFyC para aplicarlos en sus aulas; (b) aprender colaborativamente con otros docentes de la misma o diferente etapa; (c) intercambiar ideas y experiencias; (d) tener un espacio de reflexión internivelar; (e) poder transformar sus prácticas educativas; (f) adquirir un vocabulario y unos conocimientos comunes; (g) innovar y modificar el proceso de E-A a partir de la EFyC.

Respecto a los inconvenientes del seminario internivelar parece ser que los propios docentes del seminario no encuentran inconvenientes propios del seminario o del hecho de pertenecer al seminario; mientras que los inconvenientes que señalan podrían considerarse como propuestas de mejora para el desarrollo del mismo: (a) aumentar la duración de las reuniones del seminario; (b) conocer más prácticas de EFyC; (c) dar tanta importancia a que la evaluación sea Formativa como a que sea Compartida; (d) incorporar nuevas dinámicas al seminario, como por ejemplo conocer prácticas de EFyC con alumnos ACNEAE o realizar pequeños debates por etapas educativas para después hacerlos de manera internivelar.

6.1.3. Analizar los aspectos más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas.

Las conclusiones del tercer objetivo específico se pueden concretar en diferentes aspectos: (a) determinar los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por los docentes participantes; (b) la percepción del alumnado y su participación en los

sistemas de EFyC; (c) la carga de trabajo del profesorado y del alumnado al realizar procesos de EFyC.

Los instrumentos y actividades de EFyC más utilizados por los docentes del seminario son: (a) los proyectos de aprendizaje tutorados; (b) los portafolios y; (c) los cuadernos de campo; mientras que los menos utilizados son los exámenes en sus diferentes variantes. En cuanto al procedimiento de evaluación más utilizado en todas las etapas es la observación participante, apoyada en diferentes instrumentos como fichas de observación o seguimiento. El uso de instrumentos y técnicas por etapas parece determinar que: (a) en la etapa de Educación Infantil predomina la observación participante, las correcciones de las producciones de los alumnos y los intercambios orales con ellos; (b) en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria también predomina la observación participante y técnicas como la autoevaluación, la evaluación compartida, la auto-calificación y la calificación dialogada, fomentando en gran medida de esta manera que el alumnado participe en su propia evaluación a través de diferentes instrumentos.

En ocasiones, los instrumentos que los docentes utilizan son los mismos cada año, aunque los adapten a cada contexto en el que imparten su docencia y a cada grupo o clase. Las razones de este hecho parecen ser varias: (a) han encontrado un modelo de evaluación fiable, viable y útil y no lo cambian; (b) realizan un proceso de EFyC de manera continua, aunque cambien de contexto, pero sin partir de cero cada curso.

Un aspecto a destacar sobre los instrumentos de EFyC es que, parece ser que la Etapa Universitaria es la única etapa en la que los docentes han destacado la autoevaluación docente como técnica de EFyC en todos los cursos mediante instrumentos como los diarios de los docentes o los propios informes de buenas prácticas; mientras que en etapas inferiores aparece de manera esporádica y no en todos los casos. La explicación más sencilla parece ser que los docentes de la etapa universitaria que pertenecen al seminario llevan haciendo procesos de EFyC muchos años y por tanto tienen un gran bagaje de realización de estos sistemas y de los procesos de autoevaluación docente.

En cuanto a la percepción del alumnado y su participación en la EFyC parece que todos los docentes del seminario dan muchísima importancia a la participación del alumnado en su propia evaluación. Los resultados de este aspecto parecen mostrar una serie de aspectos como determinantes para propiciar dicha participación: (a) presentar a los

alumnos los sistemas de EFyC al principio de curso o asignatura; (b) determinar la modalidad de participación de los alumnos en cada dinámica dentro del proceso de EFyC; (c) otorgar feedback constante al alumnado; (d) realizar dinámicas de evaluación entre iguales; (e) tener en cuenta las vivencias previas de cada alumno sobre los sistemas de EFyC.

En cuanto a la carga de trabajo del profesorado al realizar sistemas de EFyC, parece ser que todos los docentes del seminario si que han tenido más carga de trabajo al comenzar a realizar procesos de EFyC, sobretodo al principio del proceso, cuando tuvieron que diseñar instrumentos de EFyC y empezar a desarrollar dinámicas de feedback. No obstante, parece ser que esta carga de trabajo se aligera a medida que adquieren experiencia. Únicamente se ha analizado con datos numéricos la carga de trabajo de los docentes de la etapa universitaria, pues es la única etapa de la que se obtienen datos de horas de carga de trabajo en relación a los créditos ECTS que imparten. Se ha obtenido una carga de trabajo media de 30h/ECTS, a excepción del curso 2019/2020 en el que hubo un aumento de carga de trabajo, pudiendo deberse a la situación generada por la pandemia COVID-19 como se mostrará más adelante.

Por otro lado, la carga de trabajo del alumnado se ha analizado atendiendo a los datos que aportan los docentes de universidad, haciendo alusión a la relación entre la carga de trabajo que corresponde a 1 ECTS (25h) y las horas empleadas reales. En los dos primeros cursos la relación es la adecuada, mientras que se eleva algo más en el último curso del estudio 2020/2021 (28,5h/ECTS). El curso marcado por el COVID-19 es la excepción, aumentado hasta 35,83h/ECTS, encontrando diferentes razones para ello: (a) cambios en los sistemas de EFyC; (b) diferencia de carga de trabajo entre asignaturas; (c) situación de confinamiento y enseñanza telemática generada por la pandemia COVID-19.

6.1.4. Determinar cuáles son los resultados más relevantes de las prácticas de EFyC realizadas por los docentes del seminario en todas las etapas educativas

Las conclusiones del cuarto objetivo específico, se pueden determinar atendiendo a diferentes aspectos: (a) rendimiento académico del alumnado; (b) ventajas de desarrollar experiencias de EFyC; (c) inconvenientes que encuentran al desarrollar EFyC y las propuestas de mejora para solventarlos.

El rendimiento académico del alumnado ha sido positivo en todas las etapas educativas y en todos los grupos en los que los docentes del seminario han puesto en práctica sus

sistemas de EFyC. Diferenciando por etapas parece ser que: (a) en Educación Primaria los porcentajes que predominan son las calificaciones de notable y sobresaliente; (b) en Educación Secundaria el tramo de calificación que predomina es bien, aunque el rendimiento académico es bueno; (c) en Educación Universitaria la franja de calificación que predomina es la de notable y los porcentajes de suspenso y no presentado son muy bajos.

El rendimiento académico del curso 2020/2021 es llamativo ya que, aunque es bueno, es algo menor que en el resto de cursos, esto puede deberse a diferentes motivos: (a) son las consecuencias del confinamiento producido el curso anterior por la pandemia COVID-19; (b) alguno de los docentes comenzara con alumnos nuevos en dicho curso y los estudiantes tuvieron que acostumbrarse a los sistemas de EFyC de manera telemática, si es que eran nuevos para el alumnado.

Respecto a las ventajas de las prácticas de EFyC se han encontrado ventajas comunes a todas las etapas educativas y no comunes. En cuanto a las ventajas comunes son: (a) mejora el aprendizaje del alumnado; (b) aumenta la motivación de los alumnos, docentes y familias; (c) incrementa la participación del alumnado; (d) incrementa el rendimiento académico del alumnado; (e) mejora el desarrollo profesional de los docentes.

Las ventajas propias de cada etapa educativa son: (a) tanto en la etapa de Educación Infantil como Educación Primaria se destaca el conocimiento individualizado del alumnado; (b) en la etapa de Educación Primaria los docentes valoran positivamente la utilización de instrumentos de EFyC para facilitar el salto a la calificación y para hacer al alumnado consciente de sus calificaciones; (c) en Educación Secundaria se destaca como ventaja la transparencia del proceso de evaluación que propicia la EFyC; (d) mientras que en Educación Universitaria se señala como ventaja la variedad de herramientas que se pueden utilizar y crear para desarrollar EFyC.

De la misma manera ocurre con los inconvenientes, se encuentran algunos comunes a todas las etapas y otros propios de cada etapa educativa. Los inconvenientes comunes son: (a) aumenta la carga de trabajo de los docentes; (b) los alumnos no siempre son rigurosos y objetivos con los procesos de auto-evaluación y evaluación entre iguales; (c) los sistemas de EFyC en ocasiones son desconocidos para los demás docentes que comparten docencia en un mismo grupo/clase y/o para los alumnos que se enfrentan por primera vez al desarrollo de sistemas de EFyC.

En cuanto a los inconvenientes propios de cada etapa, parece ser que: (a) en Educación Infantil se señala como inconveniente el desconocimiento de una posible adaptación de los sistemas de EFyC a los ACNEAE; (b) en Educación Primaria se destaca como inconveniente la necesidad de realizar instrumentos multinivel en lugar de genéricos; (c) en Educación Secundaria no se muestran inconvenientes no comunes a otras etapas; (d) en Educación Universitaria destacan como inconveniente que el alumnado tiene mayor preocupación por la calificación que por el aprendizaje.

6.1.5. Realizar un análisis de las consecuencias y cambios ocasionados por la pandemia COVID-19 en los sistemas de EFyC de los participantes del seminario.

Las conclusiones del quinto y último objetivo específico, se pueden concretar en diferentes aspectos: (a) cambios en los sistemas de EFyC durante el confinamiento; (b) viabilidad de los sistemas de EFyC; (c) participación del alumnado en la EFyC; (d) carga de trabajo del docente y del alumnado.

Los cambios en los sistemas de EFyC durante el confinamiento fueron necesarios para poder seguir desarrollando EFyC en todos los casos, a excepción de uno de los docentes de Educación Infantil que no ha podido desarrollar los sistemas de EFyC debido a la temprana edad de sus alumnos. Los cambios más frecuentes que realizaron fueron: (a) adaptación de herramientas digitales para dar feedback en diferido, telemáticamente o a través de correos electrónicos; (b) dinámicas de evaluación más flexibles; (c) flexibilidad en las fechas de entrega. Para realizar estos cambios, el seminario fue un grupo de apoyo para todos los docentes del seminario, pues todos señalaron que fue realmente relevante en esta situación.

En cuanto a la viabilidad de los sistemas de EFyC durante el confinamiento, la mayoría de los docentes siguió llevándolos a cabo, en mayor o menor medida, los sistemas se flexibilizaron y favorecieron el cambio a la educación telemática.

La participación del alumnado en la EFyC durante el confinamiento siguió siendo buena y, además, en algunos casos facilitó la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque es cierto, que los alumnos de las etapas inferiores, como Infantil y Primaria, participaron menos que en etapas superiores, al precisar de la ayuda de sus familias. Los obstáculos que se encontraron para desarrollar los sistemas de EFyC y propiciar la participación del alumnado parece ser que fueron: (a) la necesidad de la ayuda de las familias para que los alumnos más pequeños accedieran a su proceso de aprendizaje; (b)

la falta de medios por parte de algunos alumnos; (c) las familias no facilitaron la participación de sus hijos en ocasiones puntuales. Además, parece ser que uno de los puntos clave para facilitar la participación del alumnado fue el impulso de la autorregulación.

En cuanto a la carga de trabajo del docente y del alumnado durante el confinamiento, más de la mitad de los docentes señalaron que tuvieron más carga de trabajo al tener que adaptar el sistema de EFyC a la modalidad online. Esta carga de trabajo pudo aumentar por la adaptación de criterios de evaluación a la modalidad telemática o el hecho de tener que dar feedback en diferido y por escrito en algunos casos. El pequeño porcentaje de docentes que tuvieron menos carga de trabajo durante el confinamiento se debe a que no pudieron desarrollar sus sistemas de EFyC por la temprana edad de sus alumnos.

Por último, la carga de trabajo del alumnado se analizó en función a la percepción de los docentes, y la mitad de ellos consideraron que la carga de trabajo fue similar durante el confinamiento que antes del mismo, una cuarta parte señalan que tuvieron más trabajo y la otra cuarta parte que menos.

6.2. Limitaciones

En esta parte del capítulo se presentan las limitaciones que se han tenido en el presente estudio. El hecho de que esta tesis doctoral se centre en el estudio de un seminario de FPP tenía la pretensión de poner el foco en lo sucedido y en la evolución del mismo. No obstante, este hecho expone algunas limitaciones claras.

La primera limitación es que únicamente se ha recogido lo que ha sucedido en dicho seminario por parte de los docentes participantes, quedando sin recoger las valoraciones sobre los mismos temas y sucesos de otras personas, como el alumnado de dichos docentes. Este aspecto sería muy interesante en situaciones como la valoración que tuvo el propio alumnado de su carga de trabajo durante el confinamiento.

La segunda limitación que se ha encontrado es que este estudio está realizado en un contexto concreto, con unas situaciones particulares, que han dado lugar a unos resultados determinados. No obstante, sería interesante comparar estos resultados con otros centros educativos o universidades, puesto que es inviable tener constancia de si estos resultados habrían sido los mismos en otros contextos o circunstancias diferentes.

Además, otra limitación es que han participado pocos docentes de algunas etapas como Educación Infantil y Educación Secundaria.

Por último, lo que podría suponer una limitación es que se trata de una investigación desde el punto de vista del investigador participante, en el que la autora de la tesis ha participado en la investigación que conforma la misma. No obstante, se ha intentado por todos los medios eliminar los posibles sesgos que pudieran generarse, no interfiriendo en el transcurso y los resultados de la misma y si, comprender de manera pormenorizada el contexto y el desarrollo de la propia investigación y del seminario de FPP sobre EFyC.

6.3. Futuras líneas de trabajo

A partir de todo lo expuesto anteriormente podemos delimitar una serie de futuras líneas de trabajo.

- a) Esta investigación se puede ampliar poniendo el foco sobre los efectos que han tenido las propuestas de mejora delimitadas por los propios participantes del seminario. Algunas de ellas ya se están llevando a cabo en el seminario, como el hecho de divulgar resultados de sus prácticas de EFyC, dar tanta importancia a que la Evaluación sea Formativa o incorporar nuevas dinámicas al seminario; estas podrán ser analizadas próximamente, ampliando de alguna manera lo investigado en esta tesis doctoral.
- b) Sería muy interesante analizar las vivencias de otros docentes al empezar a poner en práctica sistemas de EFyC. Para concretar los puntos en común y diferentes que se llevan a cabo al poner en práctica sistemas de EFyC en cada etapa educativa.
- c) También sería de gran relevancia comparar el desarrollo de este tipo de seminarios, entre grupos de trabajo de diferentes contextos, como otros centros educativos o universidades, llegando a un consenso de buenas prácticas de FPP.
- d) Se podría orientar el análisis hacia nuevas perspectivas relacionadas con la FPP y la EFyC, como por ejemplo: (a) qué relación hay entre la participación del alumnado y su autorregulación con los procesos de EFyC; (b) cómo podría influir la EFyC en la educación emocional de los alumnos, si al verse partícipes de su propia evaluación les ayuda a sentirse mejor y a canalizar sus emociones en cuanto a su proceso de Enseñanza-Aprendizaje; (c) conocer si la participación de

alumnos egresados en el seminario les puede ayudar a desarrollar prácticas de EFyC y cómo ha sido su vivencia sobre la EFyC en su FIP . En definitiva, las líneas futuras de trabajo marcan un camino para seguir tras la elaboración de la tesis doctoral, como una oportunidad para seguir aprendiendo de manera permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella-García, V., Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J. & Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación on-line en las Universidades públicas de Castilla y León*. <https://bit.ly/3feHS19>.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En J. Guirón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). UNAM.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J. & Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. EOS.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <https://bit.ly/3HgkEGd>
- Alonso-Cortés, M. D., Diez, M. A., Pérez-Pueyo, A., Domínguez, R., González, I., Fernández, R., García, M. E. & Gutiérrez, C. (2017). La evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de Evaluación Formativa con portafolio y rúbricas en el Máster de Formación del Profesorado. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 386-402). Universidad de León.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1108/JIEB-02-2020-0017>.

- Andreu, M. A. & Labrador, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://bit.ly/3Qg8W2t>
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de pedagogía*, 28(82), 173-195. <https://bit.ly/3HguF6g>
- Area-Moreira, M., Cepeda, O. & García, L. F. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 229-276. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333071>.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A. & Devis, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación física. Una aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 127-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos, D. & López-Pastor, V. M. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la Evaluación Formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(4), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ausín, V., Abella, V. & 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>.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A. & Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>.
- 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.

- Barba-Martín, R. A., Martínez-Scott, S. & González-Calvo, G. (2021). “Transmite lo que has aprendido”: construcción de un proyecto de formación docente en educación inclusiva a través de investigación-acción participativa. *Devenir*, 40, 165-188.
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>.
- Barba, J. J., Manrique, J. C., López-Pastor, V. M. & Gea, J. M. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206. <https://bit.ly/3xeJCkU>.
- Barba-Martín, R. A. & López-Pastor, V. M. (2017) Evaluación formativa y compartida en los procesos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 66-70. <https://doi.org/10.18172/con2769>.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 3(2), 94-99. <https://bit.ly/3xjXCtz>
- Barbier, R. (1975). *Le recherche-action dans l'éducation*. París.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata
- Barrientos, E. J., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago Evaluación Formativa y Compartida y/o Evaluación para el Aprendizaje en Educación Física? La influencia de la Formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, (36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>.
- Barrientos, E. J. (2017). La Evaluación Formativa en los centros bilingües: una experiencia en la asignatura de Educación Física (en inglés). En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 170-179). Universidad de León.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.

- Beutel, D., Adie, L. & 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>.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Morata.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Blázquez, D. & Sebastiani, E. M. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? En T. Lleixa & E. M. Sebastiani (Coord.), *Competencias clave y Educación física. ¿cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 109-126). Inde.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Prentice Hall.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to the theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bona, C. (2016). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bone, A. (2006). *The impact of formative assessment on student learning: a lawbased study*. UK centre for Legal Education.
- Bonson, M. & Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito & A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in Higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. <https://bit.ly/3NZnrWG>.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Campos, A. (2021). *Métodos mixtos de investigación*. Magisterio editorial
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. & Castejón, F. J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Relación con

- los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Casado, O. M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). El aprendizaje de la ortografía a través de Evaluación Formativa. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 194-207). Universidad de León.
- Casado, O. M., Pérez-Pueyo, A. & Casado, P. (2017). La autorregulación en Educación Primaria. Una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 208-237). Universidad de León.
- Castanedo, J. M. & 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>.
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. & 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, 328-346. <https://bit.ly/3aOSSV7>.
- Castro, B., Casado, O. M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). La Evaluación Formativa en el Aprendizaje de la Lectoescritura en Educación Infantil. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 128-139). Universidad de León.
- Cea, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis sociología.

- Cebrián-de-la-Serna, M., Serrano-Angulo, J. & Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43(22), 153-161. <https://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-15>.
- Chacón, M. A., Sayago, B. & Molina, N. (2008). Comunidades de Aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (13), 9-28. <https://bit.ly/3xkY4b2>.
- Chianchana, C. (2020). Implementation of an assessment model of education sustainability: application of phased-based assessment. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(4), 1533-1548. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6010>.
- Chapman, C. & Ainscow, M. (2019). Using Research to Promote Equity within Education Systems: Possibilities and Barriers. *British Educational Research Journal*, 45(2), 899-917. <https://doi.org/10.1002/berj.3544>.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y COVID-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 13(Especial), 115-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149>.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colomer, J., Serra, L, Cañabate, D. & Serra, T. (2018). Evaluating and assessment-centred reflective-based learning approaches. *Sustainability*, 10,31-22. <https://doi.org/10.339.su10093122>.
- Contreras, J. (1994). La investigación-acción, ¿qué es?. *Cuadernos de pedagogía*, 224, 8-12.
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>.
- Córdoba T., López-Pastor, V. M. & Sebastiani, E. (2016). ¿Por qué hago Evaluación Formativa en Educación física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052018000200021>.
- Córdoba, T., López-Pastor, V. M. & Sebastiani, E. M. (2018) ¿Por qué hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios*

pedagógicos, 44(2), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>.

- Costejá, G., Sobejano, M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación Formativa de un proyecto de prevención de riesgos laborales en el módulo profesional de formación y orientación laboral. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 358-370). Universidad de León.
- Copello, M. I. & Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 19(2), 269-283.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S. & Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-18). Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2015). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). UNAM.
- Domínguez, J. & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 139-145.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 12-20. <https://bit.ly/2ALg19m>.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

- Dorta, L., Jiménez, F. J. & 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.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education. A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A. & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>.
- Fernández, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://bit.ly/2VT3kzU>.
- Fernández-Díaz, E. & Calvo, A. (2012). La Formación Permanente del Profesorado en el uso innovador de las TIC. Una Investigación-Acción en Infantil y Primaria. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 355-370. <https://bit.ly/3aZ9km9>.
- Fernández, C., López-Pastor, V. M. & Pascual-Arias, C. (2019). La evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Consecuencias del uso de dos metodologías diferentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 54-59. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1504>.
- Fernández-Río, J., López, M., Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela, D. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>.

- Fidalgo, M. (2021). Retos de la COVID-19 en Educación Infantil. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (387), 41-45. <https://doi.org/10.14422/pym.i387.y2021.008>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- 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>.
- Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43.
- Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J. & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de: <https://bit.ly/2x6wwKU>.
- Fuentes T. (2019). Experiencia de evaluación formativa en Educación física en un centro rural en Secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 161-165. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561>.
- Fuentes, Y. & Álvarez, G. (2021). *Cómo ha afectado el COVID-19 en las aulas de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gallardo, F. & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado. Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 29, 258-263.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200055>.
- García-Dozagarat, J. M., Ortiz, M. A., Santisteban, A. & Valera, P. (1989). Iniciación a la investigación en el aula. *Revista Investigación en la escuela*, 8, 73-77. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.1989.i08.08>.

- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID-19. *Polo del Conocimiento: revista científico-profesional*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>.
- García-Herranz, S. (2017). Una experiencia de estimulación temprana y Evaluación Formativa en Educación Infantil. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 118-127). Universidad de León.
- García Herranz, S. (2018). *Resultados de un programa de estimulación temprana en el segundo ciclo de educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., Grande, M. (2020). La evaluación on-line en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- González, G. & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.
- González, M., Marco, E. & Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación on-line universitaria en el contexto del COVID-19*. Ministerio de Universidades.
- González-González, C. & Fernández-Rio, J. (2004). La investigación-acción y la metodología cooperativa, perspectiva innovadora en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 58-68.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D. & Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>.

- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A. & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus virtuales*, 10(1) 49-58.
- Greer, L. (2001). Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student? *Assessment Evaluation in Higher Education*, 26(2), 127-138.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y Á. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 75-91). Akal.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications (pp. 105-117).
- Gutiérrez-García, C. (2017). Una experiencia de Evaluación Formativa en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 414-421). Universidad de León.
- Gutiérrez, M. (2010). Los proyectos de aprendizaje tutorado en la formación universitaria dentro del espacio europeo. *Acción pedagógica*, 19(1), 6-18.
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z. & Pérez, A. (2018). Percepciones de los alumnos del grado en maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S017>.
- Hamodi, C. & Barba-Martín, R. A. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas Propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Dextra.
- Hamodi, C., López, A. T. & López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, 3(1).
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles educativos*, 147(37), 146-161 <https://doi.org/10.1016/jpe.2015.10.004>.

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying 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. (2017). El proceso de Evaluación Formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-315). Universidad de León.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher education*, 64, 489-502.
- Hernández, V., Santana, P. & Sosa, J. (2021) Feedback y autorregulación del aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>.
- Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, A. (2017). El proceso de Evaluación Formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 261-271). Universidad de León.
- Herrero, D., López-Pastor, V. M. & Manrique, J. C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>.
- Herrero, D., Manrique, J. C. & 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., Palacios, A. & 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/10.1080/02602938.2018.150341>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>.
- Hortigüela-Alcalá, D. Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>.
- Ibarra-Sáiz, M. S. & Rodríguez-Gómez, G. (2014). Formación del profesorado universitario en evaluación: análisis y prospectiva del Programa Formativo EVAPES-DevalSimWeb “Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior”. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23638-86082>.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. & 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>.
- Imbernón, F (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (2014). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

- Jhonson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(1), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Jiménez, F.; Navarro, V. & Souto, R. (Coords.) (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna.
- Jiménez, A., Martín, A., Llorente, M., Peinador, M., Gutiérrez, M., Domínguez, V. & Duque, B. (2017). El papel de la Evaluación Formativa en los Grupos Interactivos en una Comunidad de Aprendizaje. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). Universidad de León.
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J., & 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.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/1080/19415257.2014.955122>.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea.
- Labrador-Piquer, M. J. & Andreu-Andrés, M. A. (2014). Investigación-Acción para conseguir grupos colaborativos eficaces. *Educación Siglo XXI*, 32, (3), 75-98. <http://dx.doi.org/10.6019/j/210991>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2004). Capítulo XII. La Investigación-Acción. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (369-394). La Muralla.

- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 340, sección I-Disposiciones Generales, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://bit.ly/3zwFjE7>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) (2006). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 295, sección I – Disposiciones Generales, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://bit.ly/39dYnMN>.
- Li, Y. L. (2008). Teachers in Action Research: assumptions and potentials. *Educational Action Research*, 16(2), 251-260. <https://doi.org/10.1080/09650790802011908>.
- Librada, M., Gómez, L. E. & Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lloyd, X (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). UNAM.
- López, M. A. & Vicente, F. (2015). Proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica inicial de las estudiantes del Grado de Educación Infantil. En N. González, I. Salcines y E. García (Eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 959-978). Universidad de Cantabria.
- López-Benavente, A., Ureña-Ortín, N. & 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. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación Formativa y Compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). Universidad de León.
- López-Pastor, V. M. Barba, J. J., Vacas, R. A. & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿somos coherentes? Las posibilidades de la Evaluación Formativa y Compartida. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Inde.
- López-Pastor, V. M., Castejón, F. J. & Pérez-Pueyo, Á. (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., Castejón, F. J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V. & 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.
- López-Pastor, V. M., González, M. & Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17, 21-37.
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F. & Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>.

- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C. & 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.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de la educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>.
- López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://bit.ly/3aOD9po>
- 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://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.
- Lozano, C., Casado, O. M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). La preparación de exámenes a través de la Evaluación Formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 272-285). Universidad de León.
- Luengo, M. L. & Puente, M. G. (2017). El proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica de maestros de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 190-196.
- Mahon, K. & Smith, H. (2020). Moving beyond "Methodising" Theory in Preparing for the Profession. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 357-368. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2019.1686039>.

- Mancila, I., Soler, C. & Morón, C. (2018). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 32(2), 123-137.
- Manrique-Arribas, J. C., Vallés, C. & Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *PYSE Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista española de educación física y deportes*, 14, 39-57.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcelo, C. & Estebaranz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y la escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Marion, S., Worthen, M. & Evans, C. (2020). *How systems of assessment aligned with competency-based education can support equity*. Aurora Institute and Center for Assessment.
- Martínez-Garcés, J. & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. & 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, L. F., Santos M. L. & 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://bit.ly.3fMbZGj>.
- Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. & Romero-Martín, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic revista d'innovació educativa*, 14, 59-70. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>.
- Martos, D., Torrent, G., Durbá, V., Saíz, & Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 3-8.
- Massot, M. I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Masuku, M., Jili, N. & 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>.
- Mediero, A. (2019). Evaluar y calificar en plástica. Una experiencia de éxito en educación primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 187-194. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1617>.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. & Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del trabajo por proyectos. *Investigación en la escuela* (73), 65-76. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2011.i73.05>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.

- Molina, M. & López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo como 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>.
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C. & Barba, R. A. (2019). Los proyectos de aprendizaje tutorado como buena práctica en educación física en primer curso de doble titulación (educación infantil y educación primaria). *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11988>.
- Mollo-Flores, M. & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 17(4), 635-651.
- Montenegro, S., Raya, E. & Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>.
- Montero, L. (2006). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica y las prácticas. *Universitas Tarraconensis*, 133-160.
- Navarro, V. & 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>.
- Navarro, J., Aguilar, M., Marchena, E., Alcalde, C. & García, J. (2010). Evaluación del conocimiento matemático temprano de una muestra de 3º de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 352, 601-615.
- Muñoz, J. L. & Lluch, L. (2020). Educación y COVID-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. <https://bit.ly/3v7m9Qp>

- Nicol, D. J. & 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>
- 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.
- ORDEN EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, número 114, de 24 de abril de 2020, 29902 a 29918. <https://bit.ly/3fnsXnl>
- ORDEN SAN/295/2020, de 11 de marzo, por la que se adoptan las medidas preventivas y recomendaciones en relación con el COVID-19 para toda la población y el territorio de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, número 295, de 12 de marzo de 2020, 11091 a 11095. <https://bit.ly/3ELgOT4>
- ORDEN SND/399/2020, de 9 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones del ámbito nacional, establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 1 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad. *Boletín Oficial del Estado*, número 130, de 9 de mayo de 2020, 31998 a 32026. <https://bit.ly/39igukU>.
- ORDEN SND/440/2020, de 16 de mayo para la flexibilización de determinadas restricciones del ámbito nacional establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 2 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad. *Boletín Oficial del Estado*, número 138, de 16 de mayo de 2020, 1 a 33. <https://bit.ly/3mE1Qri>.
- Palacios, A. & 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.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. A. & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. Self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 149-183. <https://doi.org/10.1080/02103708.2014.881655>.

- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C. & Díez, F. (2022). Changes in classroom assessment practices during emergency remote teaching dure to COVID-19. *Assessment in Education: principles, policy & practice*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2067123>.
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres, J. L. & Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *RED Revista de Educación a Distancia*, 52, 1-15. <https://dx.doi.org/10.6018/red/52/3>.
- Pascual-Arias, C. (2021). Resultados de un seminario internivelar y viabilidad de la evaluación formativa y compartida durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 en J.A. Marín, J. M. Trujillo, G. Gómez & M. N. Campos (Eds.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 690-702). Dykinson.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 1-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.7889>.
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. & 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). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. & 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.riee2019.12.1.002>.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. & Hamodi, C. (2021). Seminario de formación permanente internivelar en evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela en C. Hamodi-Galán & R.A. Barba-Martín (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (1 ed., pp. 271-283). Dextra.

- Pascual-Arias, C. & Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el prácticum: una propuesta de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial del profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>.
- Pedraza-González, M. A. & 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). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Granados, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de encuentro*, 20(1), 4-25.
- Pérez-López, E., Vázquez, A. & Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>.
- Pérez-Pueyo, A. & 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>.
- Pérez-Pueyo, A., Julián J. A. & López-Pastor, V. M. (2011). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López-Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-45). Narcea.
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de Evaluación Formativa. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91).
- Pérez-Pueyo, A., Taberner, B., López-Pastor, V. M., Ureña N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la

- docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javieriana.m10-20.ncev>.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación Trans-Formativa. El poder transformador de la Evaluación Formativa*. Narcea.
- Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M. & De Lorenzo, A. (2021). A Balancing Act During COVID-19: Teachers' Self-Efficacy, Perception of Stress in the Distance Learning Experience. *Frontiers in psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644108>.
- Ramírez-Montoya, M. & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 65(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>.
- Rapanta, C. & Felton, M. (2019). Investigación de métodos mixtos en la instrucción basada en la indagación: una revisión integradora. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(3), 288-304. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1598356>.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 35, de 10 de febrero de 2011, 1-17. <https://bit.ly/2oYInEG>.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 67, sección I Disposiciones Generales, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. <https://bit.ly/3wm881h>
- Real Decreto 537/2020, de 22 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 145, sección I Disposiciones Generales, de 23 de mayo de 2020, 34001 a 340011. <https://bit.ly/39o2u9d>

- Remesal, A., Colomina R. M., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios on-line con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Comunicar*, 51(25), 51-60. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-05>.
- Resolución de 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Acuerdo del Consejo de Gobierno de 3 de junio de 2016, por el que se aprueba la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid. *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*, número 114, sección A Disposiciones Generales, de 15 de junio de 2016, 26299 a 26310. <https://bit.ly/3tu4DHd>.
- Reyes, V. (2019). Más allá de la calificación: la evaluación formativa y compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 161-165. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1505>.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas, X. & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 36, 62-73.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, v., Correa, K. L., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V. & Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>.
- Romero-Martín, M. R., Asún, S. & Chivité, M. T. (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.
- Romero-Martín et al., M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M. & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52(25), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>.
- Romero-Martin, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. & 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>.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid.
- Sabariego, M. & Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Saeed, M.A. & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2020.1728526>.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>.
- Sanmartí, N. (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 168-193). La Muralla.
- Santana, P., Jiménez, F., Pintor Díaz, P. & 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. & López-Pastor, V. M. (Coords.) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Editorial Universidad de Almería.
- Santos-Pastor, M. L. & Martínez-Muñoz, L. F. (2017). El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación. En A. Pérez-Pueyo & V. M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 402-413). Universidad de León
- Serrano, V. (2012). Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León. *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 119-132.

- Silva, I. & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic revista de innovación educativa*, 14. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>.
- Somekh, B. & Zeichner, K. M. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Sonlleva, M. (2019). La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: una experiencia en el aula universitaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 108-113. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1658>
- Sonlleva, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2019). Evaluación del proyecto de aprendizaje tutorado en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 114-120.
- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 35, 44-49.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V. & González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>.
- Spark, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-250). MacMillan
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educación y evaluación. En J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85). Universidad de Granada.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

- Therisa, K. K. & Sony, M. (2022). Student workload assessment for online learning: an empirical analysis during COVID-19. *Cogent Engineering*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311916.2021.2010509>.
- Tillema, H. (2014) Student Involvement in Assessment of their Learning. In: Wyatt-Smith C., Klenowski V., Colbert P. (eds) *Designing Assessment for Quality Learning. The Enabling Power of Assessment*, vol 1. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_3.
- Tomas-Folch, M. & Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan a la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://dx.doi.org/10.6018/reiforfp.20.1.240591>.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. FAD.
- UN. (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus COVID-19*. ONU.
- UNESCO. (2020). *Impacto de COVID-19 en la educación*. UNESCO.
- Vilaverde, E. (2020). Online instruction. A system for educational inclusion in the university setting (La enseñanza en línea. Un Sistema para la inclusión educativa en el entorno universitario). *Culture and Education*, 32(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705561>.
- Villafuerte, J., Bello, J. A., Pantaleón, Y. & Bermello, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <https://bit.ly/2TbQuz1>.
- Villegas-Reimiers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.

- Walton-Fisette, J. L. & Sutherland, S. (2020). Time to Shape Up: Developing Policies, Standards and Practices That Are Socially Just. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 274-287. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741531>.
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Woods (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Yang, B. & Huang, C. (2021). Turn crisis into opportunity in response to COVID-19: experience from a Chinese University and future prospects. *Studies in Higher Education*, 46, 121-132. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.185687>.
- Yao, J.X. & Guo, Y.Y. (2018). Validity Evidence for a Learning Progression of Scientific Explanation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 299-317. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21420>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. SAGE
- Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Morata
- Zaragoza, J., Luis, J. C. & Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>.
- Zydziumaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T. & Kaminskiene, L. (2020). Challenges in Teacher Leadership: Workload, Time Allocation and Self-Esteem. *European Journal of Cotemporary Education*, 9(4), 948-962. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.948>.

